

UNIVERSITAT JAUME I

FACULTAT DE CIÈNCIES HUMANES I SOCIALS

**TRABAJO FINAL DE MÁSTER: MÁSTER EN EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA Y
BACHILLERATO, FORMACIÓN PROFESIONAL Y ENSEÑANZA DE IDIOMAS**

ESPECIALIDAD DE ESPAÑOL

MODALIDAD DE MEJORA EDUCATIVA



**CONSTRUCCIÓN DE UN MODELO DIDÁCTICO SOBRE EL
APRENDIZAJE DE LA COHESIÓN A TRAVÉS DEL GÉNERO
NARRATIVO**

Presentado por: Paula Máñez Masiá

Dirigido por: Mónica Velando Casanova

Curso 2017/2018

Castelló, 2018

ÍNDICE

0. RESUMEN.....	4
1. INTRODUCCIÓN.....	5
2. JUSTIFICACIÓN Y ORIGEN DE LA PROPUESTA: LA IRRELEVANCIA DE LA PRÁCTICA ESCRITA DENTRO DE LAS AULAS.....	6
2.1. La falta de motivación lectora.....	6
2.2. El problema de la escritura en las aulas.....	7
3. MARCO TEÓRICO.....	9
3.1. Definición del objeto de análisis.....	9
3.2. Los pilares de la unidad didáctica.....	11
3.2.1. El método comunicativo y la gramática pedagógica.....	11
3.2.1. Pilares de la unidad didáctica: el género como medio y fin de la expresión escrita.....	12
4. CONTEXTUALIZACIÓN.....	15
4.1. El IES Bovalar.....	15
4.2. 2º PMAR.....	16
5. METODOLOGÍA.....	16
6. PROGRAMACIÓN DE LA UNIDAD DIDÁCTICA.....	17
6.1. Errores más comunes en el ámbito de la cohesión.....	17
6.1.1. Puntuación.....	18
6.1.2. Morfosintaxis y referencia.....	19
6.1.3. Semántica y léxico.....	19
6.2. Objetivos.....	20
6.2.1. Objetivos generales.....	21
6.2.2. Objetivos concretos y evaluables.....	21
6.3. Actividades y criterios de evaluación.....	22
6.3.1. Preparación.....	24

6.3.2. Desarrollo.....	26
6.3.3. Tarea final.....	42
7. EVALUACIÓN.....	43
8. CONCLUSIONES Y REFLEXIÓN PERSONAL.....	46
9. BIBLIOGRAFÍA.....	49
10. ANEXOS.....	52
<i>Anexo 1</i>	52
<i>Anexo 2</i>	52
<i>Anexo 3</i>	55
<i>Anexo 4</i>	56
<i>Anexo 5</i>	64
<i>Anexo 6</i>	80

0. RESUMEN

El problema de la expresión escrita es muy palpable en las aulas. Los factores que influyen en él son muy diversos. La falta de hábito lector entre la población española provoca un notable descenso de la comprensión lectora y de la propia estructura del lenguaje. Este elemento se suma a inconvenientes de carácter metodológico, que tienen que ver con la enseñanza tradicionalista de la lengua, en la que predomina el estructuralismo más puro.

Algunos estudiosos, como Zayas y Camps, proponen en sus investigaciones teórico-prácticas la necesidad de cambiar el modelo y redirigirlo hacia un enfoque en el que los géneros textuales tengan todo el protagonismo, es decir, que se conviertan en el eje de la enseñanza de todos los conceptos de lengua, tanto lingüísticos como literarios.

La secuencia didáctica expuesta en este trabajo se ha realizado bajo estas directrices y bajo la premisa de que aprender es una constante interacción entre el alumno y el docente, que es una guía en su búsqueda del conocimiento. Se ha llevado a cabo en un grupo de PMAR, de segundo de la ESO, y se ha hecho un análisis de las facilidades y las dificultades de la implementación didáctica. En ella, se tratan algunos textos y personajes más conocidos entre los jóvenes, con el objetivo de alentar una buena expresión y la creatividad del alumnado, sometida por las metodologías tradicionales de memorización.

1. INTRODUCCIÓN

El objetivo de este trabajo es el de establecer una visión general del panorama en el que se sitúa la expresión escrita en la educación secundaria española. Como punto de partida del análisis, se realiza una exhaustiva comparación de, por una parte, los datos proporcionados por las labores investigadoras y, por otra, lo que se vive día a día en las aulas. Por ello, aunque el eje del trabajo sea la realidad de las clases, la reflexión teórica no debe quedar recluida como una mera introducción, pues es un pilar fundamental en cada una de las actividades que se presentan en este trabajo final de máster. Es, además la hipótesis que se busca defender en estas. El trabajo que introducen estas líneas se ampara en el equilibrio de estos dos ejes con el fin de proponer una mejora de ciertos aspectos del aprendizaje del español.

Persiguiendo tal objetivo, se ha elaborado un modelo didáctico en cuyas actividades subyace el modelo teórico del estudio de las particularidades lingüísticas a través de los géneros textuales. Es más, los resultados académicos quedarían en segundo lugar, ya que las actividades se centran en modelar la percepción que los alumnos tienen acerca de la lectura y la escritura. Se trata de un ejercicio de reflexión constante del valor semántico y sintáctico-estructural de la lengua española en el que los términos del metalenguaje quedan también relegados a un segundo plano, es decir, el significado pasa a ser el foco de atención y no el significante.

La expresión escrita es una parte esencial en el aprendizaje de los adolescentes. Con el paso de los años, la escritura se convierte en un reflejo del nivel académico y la educación recibida. Sin embargo, en la práctica diaria de las aulas esta habilidad no se trabaja como es debido. Así lo demuestran, entre otros autores, Anna Camps y Felipe Zayas, los cuales han investigado sobre esta carencia en multitud de artículos. Por otra parte, existe el hábito docente de seguir las indicaciones del libro de texto al pie de la letra, como si se tratase de un manual de instrucciones que los niños deben absorber. El problema es que, a la hora de abordar los textos en estos manuales, aunque se trabajan bastante genéricamente, no se profundiza en su estructura lingüística. Por esta razón, al finalizar la enseñanza básica, los estudiantes son incapaces de producir un texto en las condiciones en las que se espera, tal y como recoge Moreno (2007: 69).

Todo ello conlleva un replanteamiento de una educación que vaya más allá de los manuales. El propio material literario debe ser el punto de partida y de llegada en el estudio de la expresión escrita. Este es el hilo conductor que maneja gran parte de la obra de Anna Camps y Felipe Zayas, principales referentes de este proyecto (Camps, 1998, 2003 y 2005; Zayas, 1996, 2009 y 2012). Por

ello, todos los ejercicios planteados en el ciclo de actividades se sirven de textos (véanse apartados 3.2.1. y 6.3., respectivamente).

Este trabajo parte de la revisión de algunas de las publicaciones que han defendido la necesidad de una aplicación práctica de la escritura, y, basándose en los argumentos y ejemplos de estos estudios, plantea la elaboración de un material propio que implique un giro de la metodología de aprendizaje seguida hasta el momento. El objetivo es demostrar, mediante su implantación en un centro docente, la necesidad real de un cambio radical con respecto a la enseñanza estructuralista tradicional, para, de este modo, comprobar el alcance y las ventajas de la aplicación de tales hipótesis. Se intenta resolver, mediante este procedimiento, una de las carencias más comunes entre las generaciones adolescentes: la correcta expresión y la falta de interés por mejorarla.

El proyecto consta de varias partes. En primer lugar, la justificación del tema seleccionado, en la que se dan puntualizaciones sobre la falta de motivación lectora y el tratamiento de la escritura en las aulas. En segundo lugar, el marco teórico, en el que se explica en qué consisten los pilares que sostienen la organización de la unidad didáctica, esto es, el método comunicativo y la gramática pedagógica; además, se aportan también los errores más significativos observados en las producciones textuales de los alumnos. En tercer lugar, una contextualización del centro en el que se ha implementado la secuencia didáctica durante el periodo de prácticas. Finalmente, la unidad didáctica en sí, en la que se especifican los objetivos, así como la temporalización, y se describe cómo se lleva a cabo cada actividad, sin dejar de lado los procedimientos evaluativos. Para terminar, después del apartado bibliográfico, se recogen una serie de anexos que complementan a las actividades.

2. JUSTIFICACIÓN Y ORIGEN DE LA PROPUESTA: LA IRRELEVANCIA DE LA PRÁCTICA ESCRITA DENTRO DE LAS AULAS

2.1. *La falta de motivación lectora*

En España la gente dedica escaso o nulo tiempo a la lectura. En un artículo de enero de 2015, que analizaba el avance de la lectura mediante libros electrónicos frente a los impresos, *El País*, recogiendo datos del CIS (Centro de Investigación Sociológica), señalaba que el 35% de la población no lee nunca, o lo hace en contadas ocasiones. El periódico *La Vanguardia* escribe también acerca de los hábitos de lectura en enero de 2018, año en el que se realiza este trabajo. Aportan los datos de la Federación de Gremios de Editores de España. Según estos, el tanto por ciento es mayor, llegando a superar el 40% de personas que solamente leen cuando se les presenta como una obligación necesaria. Al 60% restante hay que descontarle los lectores que se limitan al género periodístico.

Estos datos muestran que existe en la sociedad española una patente despoblación lectora externa a la educación, que tiene como consecuencia una falta de motivación cultural, de concienciación de uno mismo y de la capacidad de pensamiento. La mayoría de la gente escribe en un registro formal solamente cuando le es absolutamente necesario. Sin embargo, se ha generalizado la escritura de intercambios conversacionales, que tiene un carácter inmediato, por lo que está llena de abreviaturas y descuidos ortográficos, que acaban trasladándose a la escritura académica.

Al percatarse de esta grave deficiencia en la sociedad española, uno se plantea que la docencia de lengua castellana no funciona adecuadamente. Se debería otorgar más peso al gusto por la lectura y la escritura por placer, dado que también se puede escribir por placer¹. Por eso mismo, debería tratarse casi diariamente en los centros educativos. Así, Moreno (2007: 71) afirma que existen dos tipos de lector: el que simplemente se limita a leer y el que lee desde la visión de un escritor, de un productor de textos. Hacerlo utilizando la segunda perspectiva otorga al lector una serie de ventajas, ya que adopta una postura reflexiva en torno a los elementos lingüísticos que componen el texto: «La escritura, no solo hace más consciente el hecho de pensar y ordenar nuestras ideas y sentimientos, sino que posibilita *a posteriori* una lectura más consciente» (Moreno, 2007: 71).

A estas causas, hay que añadir las herramientas TIC y el fenómeno de la web 3.0. Los recursos virtuales se han ido abriendo camino en la sociedad actual. La escritura por estos medios se caracteriza por ser instantánea y poco trabajada, pues responde a una necesidad comunicativa inmediata, oral y coloquial la mayor parte de las veces, de modo que, entre los que algunos consideran nativos digitales, la escritura va apoderándose cada vez más de rasgos que son propios de estas situaciones, como se ha adelantado dos párrafos más arriba. Esto ya fue señalado por Moreno (2007: 74) antes incluso masificación de las redes sociales. La presencia de este nuevo elemento, sin duda alguna, contribuye al aumento del problema.

Como consecuencia de los factores reseñados, los estudiantes, a la hora de enfrentarse a un escrito de carácter más académico o literario, sienten que no cuentan con las herramientas necesarias para llevar a término con éxito la tarea encomendada.

2.2. *El problema de la escritura en las aulas*

Como indica Zayas (2012: 1), aunque en los razonamientos teóricos predomine la práctica comunicativa, en la realidad educativa siguen siendo las enseñanzas gramaticales estructuralistas

¹ Es más, es una actividad muy saludable en la que se potencia la comprensión de la lengua a nivel semántico y estructural.

las que se transmiten a los alumnos. La gramática en las aulas se trabaja por conceptos, convirtiéndose así en un cúmulo de información al que muchas veces los alumnos no le ven utilidad alguna o conexión con la realidad que viven en su día a día, debido a que tales conocimientos se quedan aislados de la lengua usada.

Por otra parte, los docentes se centran en lo que dictan los libros de texto, a la vez que desatienden la puesta en práctica de lo estudiado, pues creen que los alumnos van a ser capaces de entablar por sí mismos la relación entre la teoría y la práctica. De hecho, esto sucede tanto en la oralidad como en la escritura. En el caso de la oralidad es comprensible, ya que no se le presta prácticamente atención a pesar de lo que dicta el currículum. Sin embargo, la escritura es el principal objeto de estudio en las aulas. Por ello el éxito debería ser algo asegurado. En definitiva, algo falla en el sistema de transmisión si los alumnos no son capaces de redactar un buen escrito al final de la enseñanza básica.

Muchos de estos problemas se trasladan a la enseñanza superior, en la que se observa una patente necesidad de corrección textual en muchos de los trabajos académicos que los alumnos producen. Así, son habituales muchos errores sintácticos: algunos en el ámbito oracional y otros tantos en el textual. Afirmaciones tan contundentes como la de Moreno (2007: 69), quien llega incluso a asegurar que «más que un lugar común es una vergüenza institucional señalar que de las escuelas, los institutos y las universidades sale gente analfabeta, en lo que a escribir se refiere», demuestran que algo falla en el sistema educativo cuando el estudiante es incapaz de construir un texto. La única prueba escrita a la que se suelen enfrentar los alumnos es el examen que «tampoco redactan bien» (Moreno, 2007: 69), pues esta tarea pide, de forma indirecta, que el estudiante sea capaz de construir un texto.

Para que el aprendizaje llegue verdaderamente al alumnado se debe tener en cuenta que el mejor modo de que este se implique es acercándose lo más posible al objeto de estudio. En definitiva, se debe permitir al alumno desarrollar su capacidad creativa en la producción de textos (Zayas, 1996; Camps y Colomer, 1998; Cassany, 2002; Jimeno, 2007; Moreno, 2007; Zayas, 2009; Jimeno, 2012). Esto implica que se deban trabajar una serie de habilidades lingüísticas que el individuo debe poseer para elaborar esa producción: desde conocer una serie de elementos gramaticales hasta la forma que debe tener un determinado género. Dichos rasgos se trabajan en el aula, pero de una manera inconexa y demasiado concreta.

Las carencias expuestas en los párrafos anteriores conducen a un proceso de reflexión en el que el individuo se plantea una necesaria revalorización de la metodología didáctica en el sistema de la

enseñanza del español, tanto a nivel general como a nivel concreto en su materia. En el caso de la lengua castellana, existe una falta de educación en los aspectos más generales de la lengua, al considerarse como obvios: se trata de elementos del lenguaje que se usan diariamente. Por ello, se ve como irrelevante su práctica en el aula (Rodríguez, 2009: 76). También se suele dar la falsa creencia de que el alumno es capaz por sí solo de impregnarse de lo que la lectura aislada le ofrece y reflexionar sobre el lenguaje sin una guía (Zayas, 1996: 61).

Así mismo, cabe destacar que el sistema educativo actual no favorece en absoluto la práctica de nuevas formas docentes, ya que, aunque los documentos así lo dictan, no se da respaldo ni desde los órganos institucionales ni desde las editoriales, que siguen elaborando los manuales según marca la tradición, al menos en lo que respecta a la lingüística². Los engranajes del sistema, entonces, funcionan como agravantes a los factores sociales.

En último lugar, es interesante señalar que no existe en los alumnos un conocimiento sobre qué implica el uso de una buena expresión. En la secuencia didáctica propuesta, la parte realmente esencial es la tarea de reflexión del proceso y de lo que conlleva cada paso adelante que dan. De este modo, los alumnos toman consciencia de la importancia de construir bien un texto desde la perspectiva de un escritor que tiene que hacer llegar un mensaje a sus lectores. Para ello, en cada actividad razonan sobre los procedimientos lingüísticos necesarios para escribir bien y el porqué de su aprendizaje; incluso llega a ser más relevante esta toma de conciencia que el resultado en términos estrictamente académicos.

3. MARCO TEÓRICO

3.1. Definición del objeto de análisis

La cohesión es una propiedad textual que va aparejada con otras dos, la adecuación y la coherencia; todas ellas se estudian en conjunto. Dado que la cohesión es el foco de atención de actuación y análisis en este trabajo, se han revisado distintos manuales de texto con el objetivo de analizar la información que ofrecen en torno a esta propiedad textual, así como a las otras dos, esto es, adecuación y coherencia. Los resultados demuestran que las explicaciones halladas sobre estos conceptos son defectuosas e incompletas. Se ha llevado a cabo una labor de comparación entre los materiales ofrecidos por diversas editoriales con el objetivo de disponer de datos, que, unidos a los

²Para apoyar este razonamiento, se han revisado los manuales que diversas editoriales crean para todos los cursos de ESO siguiendo la LOMCE. Dichos manuales se citarán en la bibliografía junto al resto de obras consultadas.

conocimientos del alumnado, han servido para proponer un punto de partida en la construcción de este proyecto.

En primer lugar, se han revisado los índices de los ejemplares reunidos (de la editorial ECIR, y Proyecto Jábega)³. Es fácil percatarse de que la gramática y los géneros textuales son el epicentro de cada unidad temática. En el caso de los libros de primer ciclo, los elementos de organización textual se ubican marginalmente en las unidades, los temas finales, aquellos incluidos en el conocido lema del profesor de que «no da tiempo». Sin embargo, en los libros de segundo ciclo los procesos de análisis y creación escrita tienen mucha más presencia en la mayoría de las editoriales. ECIR es un caso particular, pues la coherencia y la cohesión no aparecen hasta el temario del tercer trimestre de 4º de ESO, hecho que, paradójicamente, crea una gran incoherencia en el avance de los contenidos del libro, que se basa principalmente en la explicación de los géneros textuales uno a uno.

Después de esta labor comparativa de los índices, se ha procedido a analizar los distintos tipos de definiciones que ofrecen los libros de texto. En el caso del primer ciclo, puede llegar incluso a ocurrir que no aparezcan ni siquiera los términos de aquello que se está trabajando, como en el de 2º de ESO de la colección Proyecto Jábega, donde la palabra «cohesión» no se registra en ningún momento. Los rasgos propios de la cohesión se engloban en la coherencia, que absorbe el contenido gramatical al que la cohesión hace referencia, además de referirse al sentido temático⁴.

En gran parte del resto de los manuales la cohesión se define como el conjunto de mecanismos que entrelazan las oraciones y hacen progresar la información. Si se toman muestras de los libros de 4º de la ESO, esta definición va acompañada de una larga lista de conceptos y clases de palabras que le servirán al alumno para identificar los mecanismos en un texto. En general, la enseñanza es demasiado metódica, como ya se adelantaba en el punto anterior (véase apartado 2.2.). Sin embargo,

³ Se han revisado manuales de 2º y 3º de la ESO con intención de analizar un muestrario. Además de en este punto, también se pueden encontrar los manuales usados en la bibliografía.

MÍNGUEZ, Andrés y Juan Luis MOLINER (2012): *Lengua castellana y literatura 3º de ESO*, Madrid, Ecir editorial, Proyecto Nova.

FERNÁNDEZ, David; José HUERTO y Lola RODRÍGUEZ (2012): *Lengua castellana y literatura 2º de ESO*, Madrid, Almadra, Proyecto Jábega.

⁴ El enfoque presentado por Proyecto Jábega no tiene por qué indicar negatividad si en la práctica se tratan detalladamente ambos bloques dentro de la expresión escrita. El problema aparece cuando se usan ambos conceptos indistintamente, sin llegar a especificar adecuadamente los límites de cada uno de ellos.

dichos contenidos no se vinculan con la reflexión de los alumnos, incapaces de aplicarlos en un texto escrito por ellos mismos.

En todos los casos se utiliza un procedimiento deductivo, metodología insuficiente en el momento en el que se limita la capacidad reflexiva del alumnado. Atendiendo a esto, Jimeno (2007: 56) señala, siguiendo las palabras de Colomer y Camps (1996: 92-93), que los alumnos no llegan a comprender la estructura del texto, quedándose solamente con la idea superficial que este transmite, aunque paradójicamente lo que se hace en las aulas es analizar los detalles del texto. Si se trabajan estas habilidades, se hace puntualmente, pues, como indican Colomer, Ribas y Uset (1993: 23) «los alumnos de Secundaria realizan muchos más ejercicios y redacciones cortas que no actividades completas y extensas de escritura». Sobre estas premisas, surgen nuevos modelos de organización curricular, cuyos fundamentos han sido determinantes en la creación de este proyecto, como veremos en el apartado 3.2.

3.2. Pilares de la unidad didáctica

3.2.1. El método comunicativo y la gramática pedagógica

La gramática es el pilar base sobre el que se construye la cohesión, ya que es esta la que permite que avance cualquier producción, a la vez que se estructura y adquiere forma propia. Su estudio debe dirigirse a la creación de un texto que se corresponda con las características lingüísticas que se han trabajado previamente (Zayas, 1998: 63). Como se ha ido indicando con anterioridad, la práctica del aprendizaje se pierde en algún punto del camino, razón por la que muchos profesores se han llegado a preguntar si estudiar gramática puramente sirve para algo: «¿Y si la gramática fuera inútil?». Con esta misma sospecha, muchos profesores insatisfechos con el modelo tradicional y con deseos de renovación tienden a rechazar la actividad gramatical planificada» (Zayas, 1996: 59). Sin embargo, investigadores como Zayas (1996: 59) y Camps (2005: 107) apuestan por su utilidad y señalan que, para conseguir una expresión escrita óptima, es necesario comprender y saber imitar las normas que rigen los textos.

El uso de la terminología gramatical en la enseñanza es otro punto interesante, cuya puesta en escena no se suele tener en consideración. Camps (2005: 33, 34 y 40) explica que, desde la posición de transmisores de gramática, los profesores deben tener en cuenta que la capacidad lingüística de los niños evoluciona a la par que el órgano cerebral, dado que no tienen la misma conciencia sobre el lenguaje en la infancia que en la etapa adolescente. Por lo tanto, la madurez del cerebro es un importante factor que se debe tener en cuenta a la hora de introducir nuevas estructuras y conceptos.

Según esta idea, los adolescentes todavía no han llegado a la madurez del cerebro del adulto, sino que están a mitad del proceso. Estos, como usuarios nativos de una lengua, son capaces de detectar errores estructurales. Así mismo, son capaces de realizar este tipo de reflexión sin la necesidad de un lenguaje específico, e, incluso, esta capacidad es mayor cuando el hablante se sitúa en un contexto bilingüe. La función del docente, entonces, consiste en acompañar y afianzar tales estructuras.

Desde estas premisas, el papel del metalenguaje en el aula es cuestionable; de hecho, establecer etiquetas inquebrantables no explicando el porqué de ello encasilla los elementos del lenguaje. Se evita con ello, además, la interrelación de los bloques lingüísticos, como la sintaxis y la semántica de las palabras. Al final, el estudiante tiene casillas de conceptos que no es capaz de comunicar entre sí.

A lo largo del siglo XX, han aparecido una serie de teorías lingüísticas que intentan dar una solución a los problemas de la enseñanza de lenguas. Una de ellas es el método comunicativo, sustentado en el uso y que conlleva un cambio total de perspectiva en la transmisión de los contenidos del currículum (Camps, 2005: 129 y 150). El enfoque comunicativo parte de que los contenidos no deben impartirse de manera inconexa y aislada. Aquello que sirve de enlace entre la gran gama de contenidos es el texto. Tanto en la oralidad como en la escritura este es el formato que los hablantes de una lengua utilizan para hacer llegar la información, esto es, en la realidad producimos textos, o enunciados con un significado pragmático completo, tanto a la hora de escribir como de hablar. Según los dictados del método comunicativo, la transmisión de valores lingüísticos por medio de los textos debe ser entonces la forma correcta de enseñar la lengua. El fin inmediato del enfoque comunicativo no es la comprensión, sino la producción, de modo que esta primera es necesaria, pero no suficiente, ya que no es la última fase del aprendizaje. A partir de aquí, la premisa con la que se trabaja en la unidad didáctica que se desarrolla en este TFM, es promover el razonamiento a partir de la producción propia de los estudiantes (Camps, 2005: 129).

Camps y Colomer (1998: 22) señalan que, en vista de la necesidad de una mejora de los resultados académicos, los contenidos del currículum se han reorganizado durante los últimos años, por lo que se han estado incluyendo estas metodologías, además de teorías recientes del campo de investigación de la pragmática, como la teoría de los actos de habla.

En la misma línea se dibuja la gramática pedagógica. Este método se sirve de los textos y de ejercicios inductivos, de modo que llega a la teoría mediante la práctica. Con esta forma de trabajar se pretende instaurar en el aula un ambiente de reflexión lingüística, tanto a nivel personal como

colectivo, así como un aprendizaje que parta de la utilidad y del uso diario de la lengua. El fin de la gramática pedagógica deja de ser la pormenorización metalingüística para centrarse en la práctica comunicativa: que los alumnos sean capaces de usar los recursos aprendidos globalizando su sentido en un texto. En resumen, este modo de enseñar gramática se sitúa en un punto intermedio entre los procedimientos intuitivos y los analíticos (Camps, 2005: 113).

3.2.2. *El género como medio y fin de la expresión escrita*

En este apartado se intenta defender el estudio del género discursivo a través de la práctica como la mejor manera de llegar a una buena habilidad escrita. Felipe Zayas es uno de los autores que más han reflexionado sobre ello. Según él (2012: 64), los géneros son un medio de participación social. Esto hace que sea necesario el estudio de los géneros en la educación obligatoria. Ribera (2008: 41) también comparte esta opinión y argumenta que «a l'igual que l'oral, l'escrit va ser creat per a la comunicació». En la misma línea, Cassany define escribir como «aprender a desarrollar la práctica social correspondiente» (2006: 21).

Una vez recopilada esta información se sientan las bases de trabajo. ¿Pero qué tipo de textos son los más adecuados para estudiar los recursos gramaticales? Cada tipo de texto cumple una serie de características lingüísticas que permiten identificar el discurso y que el lector oyente sea capaz de analizarlo. Además, este discurso es propio de un determinado contexto en el que intervienen factores diatópicos, diastráticos y diacrónicos. Todos estos matices se recogen en el grupo nominal *género discursivo*, cuya adjudicación se debe al crítico ruso Bajtín (Zayas, 2012: 63).

Los géneros discursivos, sobre todo los escritos, responden a necesidades profesionales y a entornos sociales. Los géneros son, por lo tanto, elementos de la comunicación que deberían sentar la base de cualquier temario en la ESO, pues cada texto, sean cuales sean sus características, responde a un género. Ello no quiere decir que se trate de compartimentos estancos inquebrantables.

El género discursivo se plasma mediante unas características textuales, y este texto se emite por un determinado canal. Por esta razón parece razonable que el estudio de la expresión oral y la escrita se realice desde un determinado género discursivo, y no como apunte general válido para todo tipo de textos, como se viene haciendo en las aulas. Desde esta perspectiva de trabajo, se entiende que carece de sentido aprender a expresarse sin saber cuál es la finalidad de la producción. Zayas (2012: 66) y Camps (2005: 71 y 155) destacan que el género discursivo funciona gracias a una serie de convenciones que se plasman en determinados mecanismos lingüísticos. Es por ello por lo que su aprendizaje también debería ir de la mano de los recursos gramaticales de los que se sirve. Ello subsiste en el planteamiento didáctico presentado, de modo que las actividades están

destinadas en su mayor parte a trabajar elementos gramaticales y sintácticos, pero sin dejar de tener presente que la finalidad es la producción de un texto narrativo.

Por lo tanto, la didáctica de la expresión escrita «no se concibe como un conjunto de destrezas y técnicas descontextualizadas, sino como el uso consciente del lenguaje escrito para participar en las prácticas discursivas propias de las diversas esferas de la actividad social» (Zayas, 2012: 64-65).

Citando de nuevo las aportaciones de Zayas (2012: 66), en el estudio del género discursivo se deben tener en cuenta los elementos de la situación comunicativa, la estructura que lo organiza y los elementos lingüísticos propios de cada uno de ellos. Cada género exige unas normas y un grado de cohesión determinados (Zayas, 2012: 55). Una vez marcados los estereotipos generales, se concretan más los rasgos, de modo que las características de dicho género se puedan observar en una determinada tipología textual.

Si se ha señalado que el género tiene un carácter social, aprender a escribir es mucho más que dominar determinados aspectos formales del lenguaje: significa aprender los usos de la lengua vigentes en las comunidades discursivas en las que se interactúa. Es un aprendizaje continuo, que no finaliza una vez que se saben reproducir los signos fonéticos. La convención de la escritura supera el plano fonético y léxico.

En el aprendizaje de la escritura como práctica discursiva es imprescindible la reflexión sobre los factores de los contextos de uso del lenguaje: qué se quiere conseguir, quién es el receptor del aprendizaje, qué papel social se va a adoptar, qué representación del destinatario se ha de tener para poder adecuar lo que se escribe, qué respuestas del destinatario se prevén, etcétera. El proceso requiere, por lo tanto, tomar consciencia de la situación discursiva en la que se interviene, y, en relación con todo ello, conocer y aplicar con entendimiento pleno de acuerdo con la situación comunicativa las posibilidades que el lenguaje proporciona, las normas que se han de seguir al seleccionar los recursos lingüísticos en cada situación, etc. (Zayas, 2012: 72-73). Esta unidad didáctica pretende que los estudiantes aprendan a percibir la escritura como un medio propio, personal y único, que es capaz de reflejar sus habilidades, conocimientos y, en algunos géneros como el lírico, el narrativo e incluso el periodístico, sentimientos.

4. CONTEXTUALIZACIÓN

4.1. El IES Bovalar

El proyecto que se va a exponer en el apartado seis se ha implementado en el IES Bovalar, situado cerca del *Pont del Segle XXI*. Anteriormente se localizaba en el antiguo Centro militar Tetuán, excepto el primer año de su funcionamiento, el curso académico 2000-2001, cuya situación era el Complejo Educativo Penyeta Roja. De cualquier modo, recibía la misma variedad social que en la actualidad, una de las singulares características que lo han etiquetado como centro CAES.

Las recientes instalaciones permiten que los departamentos se organicen por aulas materia. Estas medidas hacen que sea mucho más fácil impartir las clases, ya que cada aula suple las necesidades de los grupos que imparten clase en ellas. Las aulas de lengua disponen de pequeños armarios en los que se guarda todo tipo de material para su uso diario, desde ejemplares de libros de texto y diccionarios hasta los libros de lectura asignados a cada curso. Además, poseen un ordenador con el sistema operativo de la Generalitat, Lliurex, un proyector y una pantalla. En las aulas de lengua castellana y literatura las mesas están distribuidas de dos en dos, lo que facilita la cooperación en cierta medida.



El centro acoge, además de la enseñanza secundaria y bachillerato, el ciclo de FP Básica de jardinería. A este ciclo suelen ir destinados los alumnos que tendrían grandes dificultades para sacarse el graduado escolar por la vía general, ya sea por una causa u otra. En este ciclo se trabaja por ámbitos. Requieren tanto de profesores especializados como del personal docente de la enseñanza obligatoria. También existe un programa de adaptación curricular, PMAR, en los cursos de segundo, tercero y cuarto, en los que también se trabaja por ámbitos.

En total el centro alberga unos 700 estudiantes, la mayor parte de ellos concentrados en el primer ciclo. En el segundo ciclo los grupos se reducen a cuatro por cada curso. En bachillerato hay un grupo por cada especialidad, la rama científica y la humanística.

4.2. 2º PMAR

2º PMAR es una clase de 15 adolescentes que se han visto con dificultades para superar el curso anterior, pero no por ello se trata de alumnos menos capacitados. La desmotivación que sufren es patente en todas las materias que cursan. Aunque son pocos, se trata de alumnos con facilidad para distraerse, hecho que alimenta la frustración de no ver nunca una tarea realizada. Escuchar durante unos pocos minutos les resulta complicado, pero esto cambia cuando se dedican a tareas escritas, siempre que conlleve un cierto grado de facilidad.

Aunque el grupo con el que se trabajó fue 2º PMAR, en realidad, la unidad didáctica realizada se puede acoplar sin problemas a cualquier grupo de primer ciclo: por un lado, porque el currículum de 2º PMAR es de un nivel inferior al de un 2º de ESO corriente, y, por otro, porque en ambos cursos de primer ciclo se trabajan contenidos relacionados con la narración, así como, aunque de manera más breve, los mecanismos de elaboración y análisis textual.

5. METODOLOGÍA

Con el objetivo de trabajar la cohesión en esta secuencia didáctica, se ha seleccionado el género narrativo, dado que da mucho juego, pues subyace en gran parte de producciones textuales de otros contextos, como en el género periodístico o en el académico. De este modo, se trabajan dos aspectos a la vez: la cohesión y las técnicas narrativas.

Por otro lado, a la hora de preparar la secuencia didáctica, una de las cuestiones fundamentales es el tipo de docencia planteada en el aula: el modo ideal de transmitir los conocimientos referentes a una correcta expresión y uso de la lengua española. Tras una revisión de las corrientes más actuales y algunos proyectos de lengua, se concluye que el método comunicativo y la gramática pedagógica es la mejor manera de ayudar al alumnado en la comprensión de las estructuras lingüísticas y las pautas de la narrativa, puesto que se le da mayor peso al proceso y a lo que este implica.

Una de las dificultades más notables que se han encontrado al elaborar la secuencia didáctica ha sido intentar acoplar en ella ejercicios que implicasen el uso de las nuevas tecnologías y la gamificación. En este caso se ha observado que el uso de las TIC no necesariamente implicaba una mejora del aprendizaje. Sí que se le ha encontrado ventajas, en cambio, al uso de las aulas virtuales como medio transmisor y recolector de materiales, tanto en el caso de lo que deposita el docente como en el caso del trabajo de los alumnos.

Cabe destacar que el diseño de este Trabajo Final de Máster responde a la elaboración de una secuencia didáctica completa que tratase todos los puntos posibles, a excepción de la ortografía, a la que se le ha otorgado un carácter más transversal, a lo largo de todo un curso académico. Por la limitación del periodo de prácticas se ha implementado en diez sesiones, un total de una semana y media⁶, pero se ha preferido preservar el contenido original, pues es un buen apoyo sobre el que sostener un futuro proyecto docente de mayor envergadura, en el que se dispone de un curso escolar completo para organizarse. Todo el contexto de aprendizaje se establece a partir de textos y materiales audiovisuales, no elegidos tanto por su calidad literaria como por su cercanía al mundo adolescente.

6. PROGRAMACIÓN DE LA UNIDAD DIDÁCTICA

6.1. Errores más comunes en el ámbito de la cohesión

De la falta de hábito lector y las carencias de la enseñanza de la gramática tradicional se deduce que las dificultades de cohesión son patentes en gran parte de la sociedad. Al revisar el currículum es fácil percatarse de que los conocimientos teóricos están debidamente actualizados según la corriente comunicativa, pero los órganos educativos no se preocupan lo suficiente de potenciarla, ya que se obvian competencias al tratarse de aprendices nativos.

Jimeno Capilla, en su libro *Lengua castellana: la expresión escrita* (2007), ha recogido algunos de los errores más graves que los adolescentes cometen con frecuencia. Aunque el sistema incide mucho en las dificultades de tipo ortográfico, según los datos recogidos por el citado autor y por las aportaciones de Zayas (2009: 10), son muchos más, y más graves, los de carácter estructural y sintáctico, tanto en el nivel oracional como en el textual, porque no se les otorga tanta importancia a causa de factores socioculturales (parece ser más grave ver una *v* en lugar de una *b* que ver una coma mal puesta). Así mismo, también se abordan las deficiencias en la puntuación.

Además de los elementos que aportan los autores citados, se ha realizado una labor de recolección propia, que corrobora la veracidad de la existencia de tales dificultades, lo que ha servido de punto de partida de la unidad didáctica presentada. Ser conscientes de los errores más comunes permite enfocar las correcciones y los procedimientos evaluativos, por lo que se ha tomado como una herramienta prácticamente indispensable para una buena labor docente.

Seguidamente se recopilan los errores más comunes entre los estudiantes de secundaria. Estos se agrupan según la puntuación, morfosintaxis y referencia, y semántica y léxico. Las

⁶ En PMAR, que cuenta con nueve sesiones semanales.

enumeraciones se apoyan con ejemplos tomados de producciones de los alumnos en diversas actividades. Se ha creído conveniente señalar los errores recolectados personalmente en su correspondiente apartado, sin separarlas de las ideas recogidas mediante recursos bibliográficos. En cada grupo de errores se especifica la fuente de cada uno de ellos. Los que están recogidos personalmente van acompañados de ejemplos reales extraídos de los escritos de los estudiantes.

6.1.1. Puntuación

Es usual ver comas entre el sujeto y el verbo («Katniss, despierta en un tipo de Juegos del hambre»⁷), el complemento directo, el atributo y el verbo («Estábamos, calentando»), el complemento indirecto⁸ o de régimen y el verbo. Paradójicamente, existe la reiterada aparición de la conjunción y en lugar de cualquier coma o punto y seguido (como muestra el texto de ejemplo del Texto 1, un párrafo más abajo). Así mismo, se elide la coma en construcciones que la necesitan, como la de vocativo («¿Rue estás bien?»). Otro problema habitual es su ausencia después del complemento circunstancial, error que ocasiona controversia entre algunos estudiosos («Entonces cuando Bipa estaba más tranquila la emperatriz le volvió a preguntar»⁹). En el texto 1 (más abajo) se pueden observar este tipo de errores.

Entre otras ausencias, destacan la de la coma entre adjetivos u otros elementos explicativos («La protagonista Katniss se encontraba en un tipo de bosque»: la referencia a la protagonista, en este caso, debe ir entre comas) y entre los conectores que la necesitan («Como consecuencia hubo una guerra»). A los errores recogidos por Jimeno (2012) se puede añadir un último, más problemático si cabe: la falta de puntos y seguido que limiten las secuencias enunciativas, el reverso del uso reiterativo de la conjunción y. Estos problemas se trasladan más allá del ámbito oracional. En el siguiente ejemplo, recogido de uno de los alumnos de 2º de PMAR del IES Bovalar, se pueden observar algunos de los errores señalados:

Katniss, despierta en un tipo de Juegos del hambre un poco mareada se pone a buscar a Rue su aliada del distrito 11 la encuentra y van a por el distrito 1 a petarles toda la comida y municiones luego Katniss va al bosque a buscar a Rue y la encuentra en un tipo de trampa la desata y viene uno y mata a Rue y el distrito 11 se pone histérico.

[Texto 1]

⁷ En estos ejemplos los alumnos cuentan un fragmento de la película *Los Juegos del Hambre*, como se explicará en 6.3. Todos los demás ejemplos se han extraído de la misma actividad, a no ser que se indique lo contrario.

⁸ No se ha observado este error entre los alumnos con los que se ha puesto en práctica la unidad didáctica.

⁹ En este caso, los estudiantes continúan un fragmento de *La Emperatriz de los Etéreos*, de Laura Gallego.

Vemos que no existe ningún signo de puntuación que limite las pausas del relato. Todos son absorbidos por la conjunción y, que suple sus funciones. Con todo, si se ha visto la película o se han leído los libros de la trilogía, uno puede percatarse de que el resumen es muy bueno, al menos semánticamente, pero no lo es tanto desde el punto de vista de la cohesión gramatical.

6.1.2. Morfosintaxis y referencia

Los errores morfosintácticos y las referencias mal expuestas están interrelacionadas con las dificultades de puntuación. Se observan fallos que en su mayor parte afectan a los grupos semánticos, pues en el habla se cuenta con el significado situacional, elemento del que el canal escrito carece. La concordancia ocupa un lugar importante dentro de este grupo. Por otra parte, se suelen omitir preposiciones o elementos de enlace necesarios en la estructura («Siguiendo jornada nos jugábamos el liderato», en vez de, «En la siguiente jornada nos jugábamos el liderazgo»¹⁰). En cuanto al referente, aparecen en los estudiantes referentes lejanos del sustituto, anáforas, catáforas, elipsis inadecuadas y sustituciones sin referencia.

En el siguiente ejemplo, en este caso de uno de los estudiantes de 1º, se muestran los errores de puntuación comentados en el apartado anterior. También aparecen repeticiones léxicas que podrían sustituirse mediante pronombres como ocurre en la expresión «Los tres vuelben y le parten el cuello al vigia, se reúne con Rue y un tío loco sale y le clava una flecha a Rue». La misma referencia aparece dos veces en la misma oración, además de que el alumno coloca el pronombre de igual modo. En «antes de morir» se puede encontrar una referencia equívoca, pues, al usar esta expresión, parece que la que vaya a morir es Katniss y no Rue.

Katniss al ver la distracción aprovecha eso y lanza una flecha (pero falla) se acerca tensa el arco y dispara, rompe la cesta y explota todo. Los tres vuelben y le parten el cuello al vigia, se reúne con Rue y un tío loco sale y le clava una lanza a Rue. Ante esto, Katniss mata al tío y le canta a Rue antes de morir.

[Texto 2]

6.1.3. Semántica y léxico

Ya se ha destacado en el apartado anterior que gran parte de los errores se deben a la incomprensión por parte del individuo de la segmentación textual. Ello también repercute en sinsentidos semánticos, entre otros, relaciones causales-finales y lo que Jimeno (2005: 38) llama incoherencias locales, término que se refiere a incoherencias en el ámbito oracional, como las

¹⁰ Es un error encontrado en la producción final, en la que cada alumno se inventa su propio relato.

repeticiones del mismo sema, como queda demostrado en la expresión *contra los contrarios*, del siguiente ejemplo recogido entre los alumnos: «no quería dejarla, pero al final lo tuvo que hacer y seguir su camino contra los contrarios». Además, existe la repetición léxica innecesaria en momentos en los que verdaderamente se puede utilizar la elipsis, a lo que hace referencia el último ejemplo del apartado de Morfosintaxis y referencia. («le clava una flecha a Rue»: en el texto del alumno se habla todo el tiempo de ella, por lo que ya tenemos la información»). Se puede observar en sus producciones la interpretación incorrecta de algunos tiempos verbales sobre todo en el modo subjuntivo. Por último, pueden aparecer errores relacionados con el registro. En la Texto uno existe también uno de estos errores: al final de la segunda línea, el alumno usa, en vez del verbo *destruir*, otro de carácter coloquial, incluso algo vulgar, «a petarles».

6.2. Objetivos

En la tabla del Anexo 4 se van a explicar detalladamente todos los objetivos que subyacen en la unidad didáctica, metas que se añaden a los implementados por el BOE y el Documento Puente, que se mostrará en el siguiente punto. Así mismo, se ha creído conveniente ampliarlos, puesto que el currículum deja fuera objetivos de educación general, que son de vital importancia para el desarrollo de los estudiantes como seres sociales con criterio propio. Con este ciclo de actividades se pretende ir más allá de la formación lingüística curricular del alumnado. A rasgos generales, se busca que los estudiantes empiecen a entender la escritura como una herramienta de gran potencia para sus futuras vidas laborales, refinar el gusto por la lectura como actividad de ocio y potenciar el consumo capitalista desde una perspectiva crítica y cultural. Por otro lado, la unidad pretende funcionar como factor pedagógico ayudando a los adolescentes a creer en sí mismos y en sus capacidades.

En su mayor parte, las actividades se realizan en grupos de cuatro, puesto que la diferencia de perspectivas puede enriquecer el aprendizaje, a la vez que facilitarlo. Cabe destacar que la secuencia didáctica dura diez sesiones, en las que se trabajan muchos elementos del lenguaje que de otra forma quedarían aislados.

Es de destacar que el propio género narrativo supera lo estrictamente delimitado como literario. Este se usa para «transmitir e interpretar la mayor parte de la información» (Delmiro et *alii*, 2000: 36), como pueda ser a través de los medios de comunicación, ya sean orales o escritos. Así, la noticia es la narración de unos hechos, como también lo son los sucesos que cuenta una persona. El cine también se sirve de la narración, ya que, al fin y al cabo, el objetivo último de un corto o largometraje no es otro que contar una historia. La narración es, entonces, una parte esencial de

otros géneros discursivos. En las actividades siguientes la narración se trabaja como recurso comunicativo, que puede verse más allá del género narrativo.

6.2.1. Objetivos generales

- a) Tomar conciencia de la importancia de una buena expresión lingüística.
- b) Saber sacar ventaja de las nuevas tecnologías a favor de la comodidad: nubes virtuales.
- c) Fomentar la lectura en tiempo de ocio.
- d) Fomentar el compañerismo y el respeto hacia el otro.
- e) Fomentar la capacidad de autocrítica.
- f) Fomentar la confianza en uno mismo.
- g) Se puede aprender de todo producto cultural que se produce, ya sea del ámbito académico o con fines comerciales.
- h) Entender el cine como alentador a la lectura.
- i) Fomentar la imaginación.
- j) Tomar consciencia de la importancia que tiene la música como apoyo a otras manifestaciones artísticas y culturales.
- k) Entender la acción de narrar fuera del ámbito novelístico.
- l) Afianzar conceptos gramaticales que ya conocen, pero que no llegan a comprender.
- m) Ampliar su repertorio léxico.
- n) Aprender a planificarse en los estudios y fuera de ellos.
- o) Ver la corrección lingüística y la expresión adecuada como una necesidad real para la convivencia.
- p) Considerar la lectura como un pasatiempo y no como una imposición.
- q) Considerar la gramática como algo útil en el futuro.
- r) Facilitar la comprensión de la sintaxis española.
- s) Introducir la gran variedad de géneros literarios.

6.2.2. Objetivos concretos y evaluables

- a) Respetar el turno de palabra.
- b) Saber recrear situaciones.
- c) Describir elementos abstractos.
- d) Dominar los tiempos verbales.
- e) Dominar los signos de puntuación.
- f) Conocer los distintos tipos de narrador.

- g) Reconocer los textos narrativos y las descripciones.
- h) Reconocer y usar el lenguaje característico de las narraciones y las descripciones.
- i) Ser capaz de crear un texto narrativo y descriptivo.
- j) Reconocer la oración y sus componentes.

6.3. Actividades y planificación

Para aplicar las premisas expuestas en el apartado teórico, se ha elaborado una unidad didáctica, que, a través de la narración, hace un recorrido por todo aquello necesario para que el texto esté cohesionado en su totalidad: la sintaxis, la ordenación de los elementos (en los que se incluye la estructura interna y externa del texto, los conectores y los signos de puntuación) y el correcto uso de la gramática. La unidad didáctica que presenta este trabajo está pensada para primer ciclo de la ESO, aunque se puede reutilizar para el segundo modificando ciertos aspectos como la introducción de contenido. A efectos prácticos se ha implementado en un 2º de PMAR (grupos especiales de adaptación curricular). Tiene una duración de diez sesiones. Se debe tener en cuenta, sin embargo, que las sesiones se pueden alargar por factores externos a la planificación, como el comportamiento o la habilidad del grupo para enfrentarse a situaciones a las que no están acostumbrados.

Se trata de actividades que tienen como objetivo máximo hacer que los estudiantes tomen consciencia de la importancia de una buena expresión lingüística. Estas tareas proponen ideas para que los estudiantes se sumerjan en el placer de escribir, de producir su propia literatura, a la vez que profundizan en el conocimiento de los elementos gramaticales del español, necesarios para cualquier práctica escrita. Además de la explicación pormenorizada de este apartado, en el *Anexo 5* se podrá consultar el dossier de actividades tal y como lo recibieron los alumnos. Se ha dejado de un lado la ortografía fonética, que se tratará de forma transversal porque se entiende como un aprendizaje gradual subyacente a todo lo demás.

Por otro lado, se le da importancia a la creatividad y a la imaginación como un recurso con doble valor: de utilidad para situaciones futuras y para el disfrute propio. Para ello se ha recurrido también a géneros hermanados de la narrativa: la música y las producciones audiovisuales. Cabe destacar que la planificación es bastante larga, pues la idea es realizar un proyecto completo, de forma que se pudiesen trabajar adecuadamente todos los aspectos que implica la cohesión, como se ha adelantado en la metodología. Una vez recogidos los aspectos de la documentación aportada por el estado, se ha creído más provechoso profundizar mejor en cada paso, por lo que en este apartado se ha recurrido a la organización por sesiones.

Con respecto a la posible participación de las familias y del entorno social, los resultados se podrán colgar en la web del instituto o en cualquier red social que sea de su dominio, de modo que las familias podrán ver los frutos del esfuerzo de los estudiantes. Esta medida también pretende ser un factor de motivación. No hay una participación directa del entorno exterior al aula, ya que toda la secuencia didáctica se realiza en horario de clase. El entorno y el ambiente funcionan también como elementos motivadores en el momento en el que el estudiante ve que lo que hace en clase tiene una utilidad para su día a día, más allá de aprobar un examen.

A la hora de programar las actividades es importante contar con la opinión y la participación de los alumnos, pues el grado de atención e implicación es mayor si el objeto de estudio se trabaja a través de sus gustos, (Colomer, Ribas y Uset, 1993: 24), lo que les da más confianza, pues creen que dominan lo que están acostumbrados a manipular.

Los docentes suelen tomar como referencia la literatura culta, sin cuestionarse ni siquiera si los alumnos disfrutan de la lectura, que termina siendo una obligación más. Se trata del paradigma funcionalista que «implica sustraer la responsabilidad del alumnado sobre aspectos sustanciales del proceso de aprendizaje, hecho que le impide empoderarse de las tareas que debe realizar y, en consecuencia, puede hacer disminuir su interés» (Zubiri, 2014: 62). En la práctica hay que buscar otras estrategias para atraerlos a este tipo de lectura, ya que la imposición no funciona. Una buena manera es a través de las lecturas más aclamadas del momento, interpretándolas con el objetivo de redirigirlas hacia los clásicos. Incluso se pueden introducir mediante otros géneros artísticos. Este es el procedimiento que plantea la secuencia didáctica, que, además de favorecer la expresión escrita, permite que se den pinceladas en la educación literaria de los alumnos desde un nivel cero que se acerque a sus gustos, a la vez que otorga la oportunidad de aprender elementos culturales que superan el ámbito estrictamente lingüístico.

Temporalización por sesiones

Sesión	Actividades	Temporalización
1	Miedo a escribir	10 minutos
	Los Juegos del Narrador	40 minutos
2	El sentido de lo que cuentas	30 minutos
	Narrar sin palabras	20 minutos

3	Súper concurso	30 minutos
	Alto el fuego	20 minutos
4	Ahora tú creas	50 minutos
5	Dame un respiro, ¿vale?	20 minutos
	Ayuda al narrador	30 minutos
6	Detectives de lengua	25 minutos
	Otro caso para la liga de detectives	25 minutos
7	El narrador dibujante	50 minutos
8	La y tiene muchos amigos	30 minutos
	Justo el otro día cuando...	20 minutos
9	El narrador de hielo desquebrajado	30 minutos
	Desde mil ventanas	20 minutos
10	Tarea final	50 minutos (con opción a prórroga)

6.3.1. Preparación

La fase de preparación la componen dos ejercicios, *Miedo a escribir* y *Los Juegos del Narrador*. Todos ellos persiguen que el alumnado entre en la dinámica de activar su capacidad de razonamiento. Adquirir conciencia y tener claro lo que se va a trabajar durante las sesiones es un paso necesario para conseguir el éxito y la implicación al completo de los estudiantes. Hay que tener en cuenta que, aunque se hayan fijado unos tiempos exactos para realizar cada ejercicio, no se han considerado factores externos que podrían influir en la rapidez o dificultar el avance, como pueda ser la asistencia a clase o el nivel de atención de los estudiantes, entre otras cosas. Por ello, no se debe tomar al pie de la letra la cronología, pues puede ser un impedimento para el aprendizaje real en el aula. El lugar utilizado es en todo momento el aula habitual. Si no es así, se indica en la respectiva actividad.

❖ *Primera sesión*

1. Miedo a escribir

Durante los 10 minutos de la primera sesión se les lanza a los alumnos una batería de preguntas como las siguientes, a las que ellos contestan con una lluvia de ideas de todo lo que se les ocurra. Esto sirve para introducir lo que van a trabajar durante los siguientes días.

- ¿Qué es para vosotros escribir?
- ¿Por qué no nos gusta escribir?
- ¿Creéis que tenemos miedo a escribir mal?
- ¿Creéis que nos resulta difícil escribir bien?
- ¿Para qué sirve escribir?
- ¿Habéis oído hablar alguna vez de la cohesión?

Las preguntas se lanzan al conjunto de la clase oralmente. Todas las aportaciones son válidas, y se anotan en la pizarra a modo de lluvia de ideas. No se debe tachar nada como incorrecto. El docente tiene la función de ser el árbitro de la exposición de opiniones, controlando el tiempo que habla cada alumno para que todos tengan las mismas oportunidades. Se apuntan las ideas en la pizarra, a no ser que se prefiera nombrar a un alumno para que lo haga, dado que elegir a uno de los más distraídos puede ayudar a su rendimiento y concentración.

Esta actividad tiene como objetivo, como ya se ha señalado en la introducción a este apartado, que se tome consciencia de la importancia de una buena expresión lingüística, además de fomentar la autocrítica y la creencia en uno mismo. Es también una introducción a la figura del narrador y los estereotipos que lo envuelven, así como una demostración de que la necesidad de comprender los elementos estructurales de su lengua materna es igual de esencial que en una lengua extranjera, ya que esto facilita el acceso al mundo laboral, además del crecimiento personal.

En cuanto a los resultados de la implementación, los alumnos aportaron una gran cantidad de ideas, sin tener claro aún qué era lo que se iba a tratar. Consiguieron llenar toda la pizarra de sentimientos y definiciones que creían que abarcaba la escritura, cosa sorprendente, dado el nivel del que se partía. Así mismo, el ejercicio duró más de diez minutos, porque costaba que se quedasen todos en silencio. Fue una de las actividades con resultados más prolíferos.

2. Los Juegos del Narrador

Empezar a narrar es más fácil apoyándose en el sentido de la vista. En esta actividad se les proyecta a los estudiantes un fragmento de una película, a poder ser que tenga un carácter cerrado.

En este caso se ha elegido la adaptación cinematográfica de *Los Juegos del Hambre*, desde el minuto 52:19 al 67, secuencia en la que Katniss y Rue mantienen una alianza. Al finalizar el fragmento, de forma individual, se les pide que narren lo que han visto. Para ello, antes de que empiecen a redactar, se les tiene que incidir en la diferencia que hay entre resumir y narrar un suceso, por lo que será tarea del docente dejarlo claro.

Muchas personas prefieren la trama desde el medio audiovisual, por lo que esta actividad pretende reconducir a los espectadores hacia el gusto por la lectura, la escritura y la crítica. Además, busca enganchar con la trama y que los alumnos tengan ganas de saber qué es lo que va a pasar después. Por otra parte, es un modo de introducirles en el vasto pero interesante mundo de las perspectivas de la narración, pues es una herramienta que van a necesitar para crear su cuento (la trilogía de Suzanne Collins está narrada por el personaje principal, Katniss, mientras que las películas introducen en ciertos momentos perspectivas del mundo exterior). Con la narración de los sucesos el profesor hará un análisis previo de los errores más comunes entre sus alumnos.

Esta actividad se llevó a cabo durante el primer periodo de prácticas, pues permitía tomar consciencia sobre las adaptaciones pertinentes que se debían efectuar en la unidad didáctica que se estaba diseñando. Algunos alumnos eligieron narrar desde el punto de vista de la cámara, otros, sin embargo, lo hicieron desde la perspectiva de la protagonista. La práctica puso en duda si valía la pena impartirla en primer lugar o después de una previa introducción al contenido, pero ya no se hizo de nuevo. De esta actividad proceden, en su mayor parte, los errores expuestos en los puntos del apartado 6.1. (*Errores más comunes en el ámbito de la cohesión*, véase página diecisiete), recogidos tras la observación una serie de incorrecciones, ortográficas y sintácticas generalmente, que se repetían una y otra vez. Con esta actividad se demostró una verdadera necesidad de trabajar con los estudiantes aspectos sintácticos de la lengua enfocados en un determinado uso del lenguaje.

6.3.2. Desarrollo

Esta parte es en la que empieza la unidad didáctica propiamente dicha, es decir, donde se empieza a trabajar el contenido estructural del texto. Por falta de espacio y por aterrizar en la realidad del entorno de prácticas, la ortografía se trata de manera transversal, esto es, intentando que los alumnos mejoren a raíz de las correcciones oportunas en cada ejercicio y de los comentarios que se hacen en clase, pero en un contexto de aplicación más amplio, en un contexto docente real, sería más adecuado instaurar en el ciclo algunos ejercicios para trabajar la ortografía.

El desarrollo es la parte central, el cuerpo de la secuencia didáctica. Abarca en su mayor parte actividades de asimilación y de normativa lingüística. Todas las actividades ponen en marcha un

mecanismo de inducción, ya que no hay mejor forma de entender algo que observándolo en un ejemplo.

Los ejercicios finales se encargan de consolidar todo lo aprendido hasta el momento, siguiendo la misma línea de estudio hasta el momento: la producción de textos y el análisis intuitivo de la gramática de la lengua castellana. En esta fase los alumnos deberán reflejar los conceptos que han estado trabajando. Ello no quiere decir que ya no queden elementos del lenguaje que entender para culminar esta unidad didáctica, puesto que aparecen factores de la estructura externa del texto, la modalidad extraoracional del género narrativo.

❖ *Segunda sesión*

3. El sentido de lo que cuentas

En esta actividad se recurre a la plataforma *Youtube*, y a uno de sus creadores de contenido más famosos en la comunidad española, Auronplay (enlace: <https://youtu.be/WNCeqF4iwwk>). En el año 2017 añadió una sección a su canal que consistía en comentar historias que encontraba por internet, pertenecientes al género del *fan fiction*. Todas ellas tenían en común su pésima calidad en cuanto a la expresión y a la escritura en general. En *El sentido de lo que cuentas* los estudiantes tomarán como referencia el texto del vídeo, que aparece más abajo, para caer en la cuenta de algunos errores graves. El vídeo dura unos quince minutos, y se usan otros quince para comentarlo. Al igual que en *Miedo a escribir*, hay una serie de preguntas para guiar la explicación, a fin de que sean los mismos alumnos los que lleguen a sus propias conclusiones (véase a continuación del texto).

Estos vídeos son la actualidad, el día a día de los estudiantes, de modo que se les incita a la reflexión desde un terreno que conocen. Este ejercicio reflexivo intenta concienciar a los adolescentes de la importancia de utilizar siempre su capacidad crítica, incluso en su tiempo de ocio o en sus actos de consumo cultural, aunque tengan una finalidad comercial. Otro de los objetivos es dar a conocer a los adolescentes la gran variedad de géneros de la lengua escrita que se comparten en la red, pues existen muchos lugares web en los que un escritor novel puede publicar sus relatos para compartirlos. Además, esta actividad, al igual que la de «Los Juegos del Narrador», sirve para afianzar los conocimientos gramaticales que poseen los estudiantes de antemano. El texto del vídeo se reproduce a continuación.

La aventura con Abraham

fui al concierto cn mi+mejor amigo luisito lo quiero mucho pero es gay le gusta toni pero toni no es gay asik ay un problema lleguemos al concierto i me perdi asik llame a luisito pero no cogia el telef estaba ablando con toni que oportuno verdad??? lo pase mal. estaba jorando tenia miedo i entonce

alguien me coje del hombro y me dice tranquila peque yo te salvare era abraham flipa estaba temblando lo abarce muy fuerte y me dio un beso en la boca que verguenza pero me gusto nos icimos novios i me llevo a su camerino me canto una cancion muy dulce y le hice un sawich de tomate ya iba a empezar el concierto se tenia qu ir pero antes me dio un beso pero est era muy especial note como crecia algo dentro de mi creo q estaba enbarazada al darme el beso puso su semilla dentro d mi con un truco q le enseño su tio no estaba preparada pero no queria perderlo asik a por todas el estaba muy conteno. abraham antes de salir a cantar me regalo una cuna de madera eras una pasada llego la hora del concierto y se tubo que ir mientras abraham actuaba yame a mis papis para darles la noticia y se alegrarom mucho mi padre casi jora de la emociom ahora viene lo que me dejo temblando es alucinante vereis. abraham llego del concierto y se empezo a arrancar la piel no ntendia nada no era piel era mascara se la quito y era mi amigo luisito pero por favor que pasa aqui me dijo me e disfrazado de abraham para darte una lecsion por eso no cogia el telf para q no confies en los desconocidos lo siento tenia que acerlo no estas embarazada. me enfade un poc pero lo hizo por mi bien asik eso es importante le dijo vamos a casa y fuimos y fuimos felices ha sido divertido.

[Texto 3]

Preguntas para reflexionar:

- ¿Está bien escrito?
- ¿Por qué?
- ¿Qué es lo que está mal?
- ¿Qué es la cohesión?

La actitud de los alumnos fue positiva, y de los grupos que se habían formado, uno respondió con especial interés, destacando sobre los demás con ideas más originales. A la hora de llevarla a la práctica, la actividad se alargó más de lo preestablecido, ya que los chicos se detenían en algún tema que les gustase especialmente, analizándolo con mayor profundidad. Además, en la práctica, se añadió una segunda parte que no estaba preparada, en la que el grupo proponía alguna pieza musical, lo que me permitió acercarme más a sus gustos inquietudes y poder enfocarlos en las actividades posteriores.

4. Narrar sin palabras

Antes de empezar a trabajar el primer punto, la descripción, se debe poner en contexto al grupo-clase. Para ello se recurrirá al sentido del oído. La música, el arte que más se desprestigia en la enseñanza reglada, es, en realidad, un buen apoyo para el estudio de la literatura, puesto que ayuda a fomentar la imaginación y, por lo tanto, es una buena herramienta para despertar el interés. En esta actividad se ha decidido utilizar una serie de pistas procedentes de bandas sonoras, tanto de

películas como de videojuegos, con el objetivo de que los alumnos reflexionen acerca de lo que les hace sentir. La idea es que los adolescentes describan una emoción o narren una escena, cualquier cosa que les haga expresar lo que oyen. Es recomendable que el profesor comente el primer tema a modo de ejemplo. Es un buen modo, además, de trabajar los adjetivos de carácter abstracto, como puedan ser los sentimientos. Los temas utilizados durante el periodo de prácticas se pueden consultar en el Anexo 1. En el siguiente enlace se pueden escuchar: https://www.youtube.com/playlist?list=PL6J8H9fHkbFpVmnK7Xq-iQQOL8ZqD_hDb

A la hora de llevarla a la práctica, la actividad se alargó más de lo previsto. Además, se añadió una segunda parte que no estaba preparada, en la que el grupo proponía alguna pieza musical sin letra. La actitud de los alumnos fue positiva, y, de los tres grupos que se habían formado, uno respondió con especial interés, y además con ideas bastante originales.

❖ *Tercera sesión*

5. Súper concurso

La siguiente actividad se basa en la realización de unos cuestionarios mediante el *Kahoot*, una herramienta virtual. En ellos se les pregunta a los alumnos acerca de la gramática en general, con hincapié en los adjetivos y en los verbos. Se puede jugar tanto individualmente como por equipos. El objetivo no es otro que repasar los contenidos gramaticales que conocen. Reciben el nombre de *Gramática* (<https://play.kahoot.it/#/k/8cb7c542-0d46-4938-af53-7af5a1970907>) y de *Tiempos verbales* (<https://play.kahoot.it/#/k/8cb7c542-0d46-4938-af53-7af5a1970907>). El usuario es Paumm1994. Además, las preguntas se pueden consultar en el Anexo 2.

Esta fue la actividad con mayor recepción, de tal modo que se tuvieron que elaborar o buscar otros *Kahoot* que no se incluían en un principio. Una buena manera de aprovechar este factor sería escondiendo las características lingüísticas que se quieren trabajar detrás de un divertido concurso de cultura general. Estas medidas no se llegaron a implantar por falta de tiempo, por lo que quedan como una reflexión posterior.

6. ¡Alto el fuego!

Se trata de un juego tradicional que se usa bastante en la enseñanza del inglés. En este caso se ha adaptado a las necesidades de la temática y del currículum de 1º de ESO. Para completar el juego deben superar cada reto que el docente les ponga. Se lleva a cabo durante el tiempo restante de la sesión. El juego consiste en completar las celdas de una tabla. Cada una de ellas pide palabras de un campo semántico distinto. El equipo que antes las complete debe decir en voz alta «alto el fuego». Si el profesor observa que hay alguna respuesta incorrecta, dará permiso para continuar el

juego, hasta que el mismo equipo la corrija u otro equipo dé el alto el fuego por haber completado la tarea. En cuanto a la organización, en este punto se crean grupos de cuatro, que se mantienen hasta la parte final. Las categorías son las siguientes:

- Lugares
- Objetos
- Seres vivos
- Sentimientos
- Cualidades de una persona
- Temperatura ambiente

Se profundiza en el conocimiento del léxico del castellano y en sus recursos para describir. Además, se le otorga protagonismo a la cooperación entre los componentes del grupo. Unos veinte minutos es suficiente para recrear el reto unas cuantas veces.

Esta actividad sí que se ajustó completamente a la temporalización prevista, aunque, por otra parte, se encontró el obstáculo del desconocimiento de algunas de las categorías gramaticales más básicas, por lo que se jugó solo una de las dos rondas que se habían propuesto, y, el resto del tiempo, se dedicó a recordar estas categorías gramaticales, pues, aunque en el *kahoot* se habían trabajado cuestiones concretas de los sustantivos, adjetivos y los verbos, la explicación general había quedado obviada, ya que durante la revisión del currículum se observó que era temario de primaria.

❖ *Cuarta sesión*

7. Ahora tú creas

La planificación es una de las tareas más importantes en el día a día de cualquier persona, tanto en el ámbito académico como fuera de él. Por ello, antes de ponerse a escribir hay que tener claras las partes de las que va a constar el escrito y todos los elementos que se van a incluir en él: los personajes y el espacio.

Esta actividad tiene carácter individual. Su objetivo es fomentar la organización y la planificación a corto y a largo plazo, además de apoyar la imaginación y la creatividad. Por otro lado, busca darle utilidad inmediata al aprendizaje de los componentes gramaticales del español, así como contribuir a ver la lectura como un placer.

Dada la relevancia de la planificación de la historia, se ha decidido dedicar una sesión completa a ella. Con todo, se les pide a los alumnos que vengan a clase con algunas ideas y con los personajes

ya pensados para poder ganar tiempo en la hora de clase. De hecho, para elaborar el personaje es importante haber trabajado la descripción, razón por la cual se han creado las actividades anteriores.

El ejercicio se divide en tres partes de veinte, diez y veinte minutos respectivamente. En la primera deben crear un personaje modelo. En la segunda parte, recurriendo a la misma plantilla, se describen a ellos mismos. En la tercera intentan encontrar las incoherencias que supone combinar las premisas anteriores en un mismo escrito (es decir, colocar en una misma historia el personaje ficticio y el supuestamente real) e intentan suplirlas. A su vez, con este ejercicio reflexivo-orientador, crean el espacio donde va a tener lugar la acción, pues la solución al problema de la incoherencia pasa por delimitar el espacio de la acción.

1. En primer lugar, elegiremos a un personaje que nos guste (puede ser de cualquier plataforma: libros, videojuegos, series, famosos...) y lo describiremos usando la plantilla de abajo. Debes describirlo redactando, no con palabras sueltas. Después pensaremos en aquello que más nos gusta de él o ella y también lo anotaremos. Disponéis de un ejemplo ya hecho para que os sirva como guía, el que hemos comentado en clase. ¡Ojo! No te olvides de indicar de dónde lo has sacado¹¹.

Noctis (Final Fantasy XV)

Apellido: Lucis Caellum

Familia: Tiene un padre. Está prometido con la dama Lunafreya de Tenebrae.

Especie: Humano

Habilidades: Domina tres elementos: fuego, hielo y rayo. En el universo de Final Fantasy solamente los miembros de la realeza pueden hacer magia. Como entronado¹² puede empuñar todas las armas de sus antepasados, pero su arma preferida es la espada de su padre, la Ex Machina. No es el mejor diplomático, aunque es fiel a sus creencias.

Físico: Es alto y flaco. Es de constitución fina. Sus cabellos son negros. Le cae un flequillo que le cubre la frente. Tiene los ojos rojos.

Personalidad: Es un hombre amable pero muy tímido. Puede llegar a ser algo sarcástico. No tiene fe en sí mismo ni confía en sus posibilidades. Es muy inseguro. Quiere que lo reconozcan por ser

¹¹ Como se les veía muy hundidos anímicamente, les planteé los enunciados de una manera simpática.

¹² Persona que accede al trono.

quien es y no por su posición social. Lo vence la inseguridad.

Se derrumba fácilmente ante una situación trágica.

Lugar de procedencia: Insomnia (Capital de Lucis)

Posición social: Heredero al trono de Lucis.

Religión: Sanctálita

Vestimenta: Atuendo sencillo de color negro.

Enemigos/No se lleva bien con: Imperio Nifhelm

Historia hasta los acontecimientos actuales: Para forjar un tratado de paz, la corte imperial obliga al rey de Lucis a casar a su hijo con la dama oráculo Lunafreya, princesa de una de sus naciones subordinadas, Tenebrae. Luna, como todos la apodan, es amiga de la infancia de Noctis. Aunque han estado separados por la distancia, han estado comunicándose durante diez años gracias a sus perros guardianes. Noctis sale de su ciudad natal junto a sus tres mejores amigos para reencontrarse con ella.

¿Por qué he elegido este personaje?: Me gusta porque tiene una construcción de la personalidad muy interesante y compleja. Noctis se contrapone al ejemplo prototípico de príncipe seguro de sí mismo y fuerte. La crítica social es notable, pues prima el valor de ser uno mismo al nivel socioeconómico. Noctis es incapaz de aguantar la presión social que ejercen sobre él.



II. ¡Ya tenemos al primero de nuestros personajes! Vamos ahora a por el segundo, que será... ¡Tú! Usando la misma plantilla, descríbete a ti mismo. Pero no uses tu nombre. Es un secreto. ¡A ver si tus compañeros son capaces de descubrirte en la historia!

III. ¡Ahí está el segundo! Vamos a continuar con los dos que quedan... ¡Eh! ¡Un momento! ¿No pasa algo raro? Hay partes que no acaban de encajar para poder ponernos a escribir. Vamos a investigar con ayuda de estas preguntas:

- ¿El primer personaje que has usado es real o imaginario?
- ¿El mundo en el que viven es el mismo? (¿Es el mismo lugar geográfico? ¿Las leyes físicas son las mismas?)
- ¿La sociedad está estructurada de la misma forma?
- ¿Viven en la misma época?
- ¿Sirven las mismas etiquetas que has usado para el personaje de ficción que para describirte a ti mismo?
- ¿Cuál es la temática que envuelve a cada personaje? (¿Es un contexto de misterio, de

historia, de terror, de comedia...?).

- ¿Qué es lo puedes hacer para solucionar este desfase de contexto? Una buena manera de solucionar este marrón es trabajando el espacio, de manera que podremos pensar en lo que queremos que se vea de nuestro *yo* real en la historia. Puedes hacer lo que quieras. ¿Por ejemplo ponerte unas alas de murciélago? ¿O ser un superhéroe con rayos láser? ¡Utiliza tu imaginación!

IV. Ahora ya tenemos una idea general sobre la que apoyarnos. Vamos, entonces, a elegir el escenario en el que se desarrollará la acción, según las soluciones que se han propuesto en la actividad anterior. Completa la siguiente plantilla para enriquecer tu mundo.

Real/Imaginario:

- Ciudad:
- País/países:
- Sociedad (igualitaria, estamental...):
- Paisaje/ Zona geográfica (qué aspecto va a tener el escenario):

V. Una vez seleccionado el lugar, crea libremente dos personajes, igual que en el primer ejercicio.

A los estudiantes se les entregó la plantilla tal y como se ha mostrado inmediatamente más arriba. Se les permitió usar los teléfonos móviles para recaudar información sobre sus personajes/ídolos favoritos, que iban desde cantantes como Demi Lovato y futbolistas como Leo Messi hasta personajes ficticios como Son Goku (*Dragon Ball*), Novita (*Doraemon*) y la propia Katniss (*Los Juegos del Hambre*) que aparece en la actividad dos, *Los Juegos del Narrador*, aunque ninguno de ellos procede de libros (no directamente, al menos, pues llegan al público general a través de sus adaptaciones a la pantalla). Una de las mayores dificultades fue la redacción. Se les pedía que elaboraran frases largas, al igual que en el modelo, pero el resultado fue más bien una serie de frases cortas y de rasgos enumerados. A pesar de este pequeño margen de dificultad, los resultados fueron enormemente satisfactorios, pues ya comenzaba a despertar en ellos el poder de la imaginación.

❖ *Quinta sesión*

8. Dame un respiro, ¿vale?

Este apartado dura unos veinte minutos, ya que necesita de una buena concentración y capacidad de reflexión en el momento en el que se va a usar la inducción para procesar la

información. En él se trabaja la puntuación a través de un fragmento descriptivo extraído de *La verdad sobre el caso Savolta*, de Eduardo Mendoza. Se les entregó un folio con las normas de puntuación incompletas. Ellos tienen que rellenar los huecos observando en el texto las normas que se describen en la ficha (véase *Anexo 3*). Se cuenta con diez minutos para hacer la actividad y los diez restantes, para poner en común las normas que se han recopilado. Se vuelve a poner en valor la cooperación y el respeto entre los alumnos, así como la autorreflexión sobre el proceso de escritura. El docente debe guiar la explicación, pero deja en todo momento que sean los estudiantes los que aporten ideas.

El despacho de Cortabanyes estaba en una planta baja, en la calle de Caspe. Constaba de un recibidor, una sala, un gabinete, un trastero y un lavabo. Las restantes habitaciones de la casa las había cedido Cortabanyes al vecino mediante una indemnización. Lo reducido del local le ahorraba gastos de limpieza y mobiliario. En el recibidor había unas sillas de terciopelo granate y una mesilla negra, con revistas polvorientas. La sala estaba rodeada por una biblioteca, solo interrumpida por tres puertas, una cristalera de vidrio emplomado que daba al hueco de la escalera y una ventana de una sola hoja, cubierta por una cortina del mismo terciopelo que las sillas, y que daba a la calle. Al gabinete se llegaba por la puerta horadada en la biblioteca: en él estaba la mesa de trabajo de Cortabanyes, de madera oscura con tallas de yelmos, arcabuces y tizonas, una silla semejante a un trono tras la mesa y dos butacones de piel. El trastero estaba lleno de archivadores y armarios con puertas de persiana que corrían de arriba a abajo y se plegaban por iniciativa propia, con estrépito de trallazo. Tenía el trastero una mesita de madera blanca y una silla de muelles: ahí trabajaba el pasante, Serramadriles. En la sala-biblioteca, una mesa larga, circundada de sillas tapizadas, servía para las reuniones numerosas, aunque raramente acontecían. Era donde trabajábamos la Doloretas y yo.

[Texto 4]

El ejercicio se llevó a cabo según lo planificado. Los tres grupos fueron capaces, con su cooperación, de completar todos los huecos tomando el texto de Eduardo Mendoza como referencia, normas que aplicaron posteriormente.

9. Ayuda al narrador

En esta actividad, a lo largo de treinta minutos, los alumnos deben recurrir a la creatividad y a la imaginación para hacer propia una historia dada a partir de frases aisladas. Estas oraciones se han construido con los personajes utilizados como modelo en la actividad siete, *Ahora tú creas*:

- Cuando conocí a mi mejor amigo acabábamos de empezar el instituto.
- Noctis vivía con su padre en el Palacio real.
- Su madre murió cuando apenas era un bebé.

- Sara vino desde una ciudad muy lejana.
- Era bajita y morena.
- Era muy simpática e inteligente.

El objetivo que se quiere conseguir es que los alumnos caractericen y describan a los personajes para darle cuerpo al relato. Así mismo, para conseguir una implicación más personal, se les plantea que intenten encajar en la historia uno de sus personajes creados.

Se trata de la actividad de mayor dificultad hasta el momento, puesto que, al ser de producción, requiere mayor esfuerzo y una síntesis de conocimientos. El docente, en este caso, supedita su papel a resolver dudas puntuales y a corregir la sintaxis, además de todo lo asimilado hasta el momento. Es interesante que, en el momento de la corrección, el profesor aporte consejos de redacción más allá de las reglas generales, ya que no se ha de olvidar de que se está educando a personas con criterio propio, no simples robots reproductores de normas lingüísticas.

Al realizar el ejercicio, una de las dificultades que se observaron era que los alumnos no acababan de entender el planteamiento. Decían que las frases que tenían de base ya eran en sí una historia, así que hubo que especificarles que era una historia corta en información, y que el narrador necesitaba su ayuda para completarla. A partir de ello, se dedicaron a realizar la actividad, de la que salieron historietas muy divertidas, que se leyeron después en clase.

❖ Sexta sesión

10. Detectives de lengua

En esta actividad, realizada durante los primeros veinticinco minutos de la sesión, los alumnos se convierten en auténticos detectives de lengua, de tal manera que deben resolver un caso vinculado con el estudio de las clases de palabras: cada grupo busca en el texto una categoría gramatical determinada. Se trata de un fragmento de la novela *Yo Robot*, de Isaac Asimov.

Hasta que Robbie se volvió súbitamente y la agarró, haciéndole dar vueltas en el aire, de manera que durante un momento para ella el universo fue un vacío azulado y los verdes árboles que se elevaban del suelo hacia la bóveda celeste. Y después se encontró de nuevo sobre la hierba, al lado de la pierna de Robbie y agarrada todavía a un duro dedo de metal.

Al poco rato recobró la respiración. Trató inútilmente de arreglar su alborotado cabello con un gesto de vaga imitación de su madre y miró si su vestido se había desgarrado.

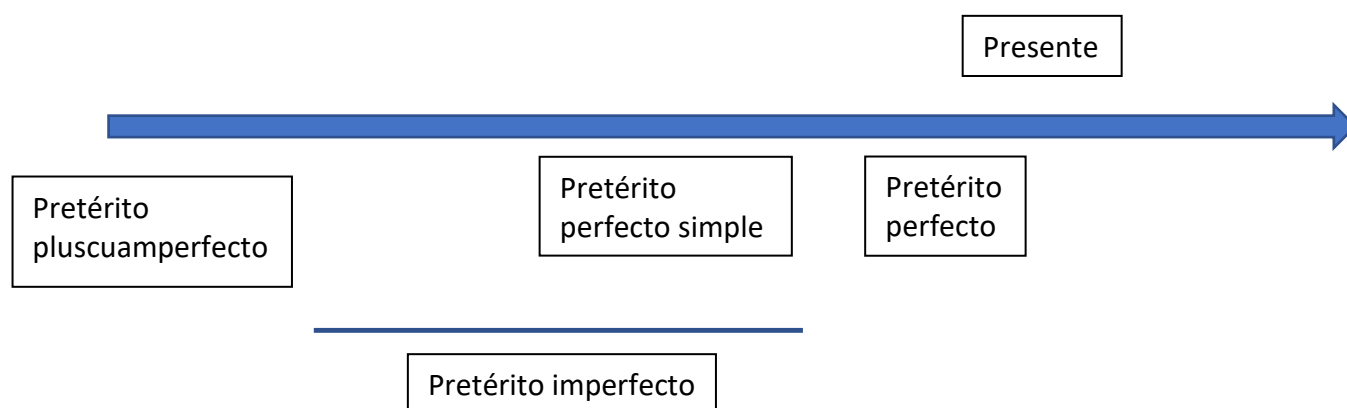
Asimov, Isaac: *Yo, Robot*

[Texto 5]

En esta tarea el profesor se encarga de atender y observar el trabajo de los grupos, así como de evaluar la comprensión de la gramática. En definitiva, se trata de reivindicar la gramática como parte importante de la formación académica, pues es necesaria para comprender los textos que se leen. Como en prácticamente todas las actividades anteriores, se le otorga importancia al trabajo en equipo para resolver el problema al que se enfrentan.

11. Otro caso para la liga de detectives

Durante los últimos veinticinco minutos de la sesión se aborda otro aspecto relacionado con la gramática: los verbos. Siguiendo el procedimiento utilizado en la actividad anterior, en esta ocasión el foco de atención se centra en las marcas temporales, con el objetivo de presentar los verbos del español. A partir de una línea temporal de los verbos de pasado del español, así como otros elementos indicadores de tiempo, se les pide a los alumnos que creen su propio texto contando la vida de uno de sus personajes.



Aquí, los alumnos perfilaron los personajes que iban a usar, y empezaron un esbozo de la actividad final. Se les permitió usar dispositivos tecnológicos para buscar información sobre ellos, aunque es algo que ya habían realizado durante *Ahora tú creas*.

❖ Séptima sesión

12. El narrador dibujante

En este ejercicio, los estudiantes se convierten en auténticos narradores: deben ser conscientes de la profundidad y la extensión que posee el término *narrador*, puesto que se tienen que narrar con



palabras aquello que se les presenta a través de los dibujos de unas viñetas.

El cómic es una herramienta muy útil para introducir a los jóvenes en el mundo de la lectura: los gráficos aceleran el proceso de absorción de la información y de comprensión; es más, la acción constante hace que la lectura no sea tan pesada y la provee de mayor fluidez. Es un elemento motivador para los estudiantes, que ven reflejada su cultura de consumo en el producto que analizan, de modo que inconscientemente trabajan aspectos importantes de la redacción y la comprensión del lenguaje. Los cómics utilizados se pueden consultar en el *Anexo 4*.

Para poder llevar a cabo esta actividad, es importante que los alumnos hayan comprendido, previamente, la distribución temporal de los verbos del español, pues las acciones tienen una continuidad temporal que hay que plasmar. Además, conviene situarlos en el contexto del dibujante de cómic, que es un auténtico narrador, el cual, mediante sus dibujos, describe situaciones y narra acciones, de igual modo que si se tratara de palabras. Por ello, es posible la transformación del dibujo en letras, de manera que el alumno lo convierte en un texto narrado.

La recepción fue casi tan gratificante como la del *Kahoot*. Los estudiantes disfrutaron de una hora de cómics, algunos incluso se terminaron el ejemplar. El tutor pensó que era una buena manera de fomentar el hábito lector, por lo que les dejó un rato más. Al final, parte del trabajo de redacción se quedó para casa, pero encontraron una motivación en el hecho de que tuviesen que escribir acerca de personajes como Son Goku, Naruto o Spiderman, que forman parte de su bagaje cultural.

❖ *Octava sesión*

13. La y tiene muchos amigos

Uno de los mayores defectos de la escritura adolescente es el abuso de la conjunción *y*, de manera que el relato se vuelve repetitivo. Por eso, con esta actividad, se les quiere mostrar que la *y* posee una gran cantidad de sinónimos contextuales que enriquecen la redacción y le otorgan mayor exactitud y rigor. Y, de este modo, se les introduce en el mundo de los conectores y organizadores textuales.

La tarea se desarrolla de la siguiente forma: se les entrega una tabla vacía, unos conectores desordenados (los que aparecen realmente en el texto, que se les entregan apartados de este) y un texto cuyo único enlace es la conjunción *y*; a continuación, deben completar la tabla con los elementos dispersos que se les han entregado y modificar el texto para que quede mejor redactado. Con todo ello, se busca que trabajen la organización y la estructura de los textos narrativos, así como la gramática, la sintaxis, y el enriquecimiento de su repertorio léxico.

Dado que ha sido complicado encontrar un texto que use en poco espacio una gran variedad de conectores textuales, se ha decidido elaborar un texto propio, que se incluye a continuación:

Texto modificado

Clary hoy se había despertado alegre por primera vez desde que sus padres abandonaron la capital para participar en una misión secreta. **y** se fueron sin darle ningún tipo de aviso. Los primeros días estuvo muy enfadada con ellos, **y** no tardó en darse cuenta de que, por muy enfadada que estuviese, no iba a conseguir que volviesen, **y**, los líderes le tenían prohibido contactar con ellos. Eso ya lo sabía de sobra. **y** todo, sus progenitores se habían encargado de que no le faltase de nada: **y** agua, **y** comida, **y** dinero para primeras necesidades. **y**, Clary seguía viviendo como una persona normal, **y** tenía que asistir a las clases del instituto. Allí todos esperaban que ella apareciese con una sonrisa para alegrarles el día, **y** el príncipe Noctis, que era poco hablador, se reía con sus travesuras. **y** tales travesuras eran más que habituales, siempre acababa castigada a la hora del recreo, **y** al finalizar las clases. **y** se perdía las quedadas **y** llegaba tarde si le dejaban salir, **y**, pasaba lo segundo, **y** a la profe le daba pena.

Texto real

Clary hoy se había despertado alegre por primera vez desde que sus padres abandonaron la capital para participar en una misión secreta. **Encima** se fueron sin darle ningún tipo de aviso. Los primeros días estuvo muy enfadada con ellos, **pero** no tardó en darse cuenta de que, por muy enfadada que estuviese, no iba a conseguir que volviesen. **Es más**, los líderes le tenían prohibido contactar con ellos. Eso ya lo sabía de sobra. **A pesar de** todo, sus progenitores se habían encargado de que no le faltase de nada: **ni** agua, **ni** comida, **ni** dinero para primeras necesidades. **Por lo tanto**, Clary seguía viviendo como una persona normal, **ya que** tenía que asistir a las clases del instituto. Allí todos esperaban que ella apareciese con una sonrisa para alegrarles el día; **incluso** el príncipe Noctis, que era poco hablador, se reía con sus travesuras. **Dado que** tales travesuras eran más que habituales, siempre acababa castigada a la hora del recreo, **o** al finalizar las clases. **Por ello** se perdía las quedadas **o** llegaba tarde si le dejaban salir del castigo a tiempo, **de hecho**, habitualmente pasaba lo segundo, **ya que** a la profe le daba pena.

Texto propio

[Texto 6]

Adición	
Causa	
Finalidad	
Conclusión	
Consecuencia	
Enumeración	
Aclaración	
Oposición	

[Texto 7]

14. Justo el otro día, cuando...

La última parte de la sesión, los diez últimos minutos, se dedican a trabajar los diferentes registros lingüísticos, los cuales se explican desde un punto de vista teórico para pasar, posteriormente, a la realización de un ejercicio de puesta en práctica de lo aprendido. Para ello, en parejas, uno de los alumnos debe contar una anécdota que le haya ocurrido recientemente, mientras que el otro debe anotar en una hoja en blanco aquello que crea que jamás debería decir en un escrito de ámbito académico, como las expresiones coloquiales y palabras de uso vulgar.

En esta tarea se requiere de los alumnos que sean capaces de prestar atención a la función narrativo-descriptiva del contenido y compararlo con los componentes de una narración escrita. Es importante, además, que se fijen en la gramática y la construcción del texto, por lo que se trabaja la capacidad de síntesis y de reflexión metalingüística.

Este ejercicio era algo más difícil de controlar, pues implicaba que todos hablasen a la vez. A pesar de ello, los resultados obtenidos fueron satisfactorios, dado que los errores cometidos mientras contaban las historias condujo a llevar a cabo una reflexión metalingüística. Algunos de los más comunes fueron la eliminación de la *d* como marca del participio y la aparición constante del verbo *decir*. Así mismo, el ejercicio dio lugar a trabajar aspectos como el leísmo.

❖ *Novena sesión***15. El narrador de hielo desquebrajado**

Con el título *El narrador de hielo desquebrajado*¹³ se plantea una actividad de treinta minutos, en la que se trabaja la organización textual a partir de los párrafos que la constituyen.

En primer lugar, se explica la noción de párrafo como elemento integrador de una idea y su desarrollo. A continuación, se les entrega un texto recortado en fragmentos (párrafos) para que lo reconstruyan. Con ello, se pretende dar una última pincelada a los elementos estructurales externos del texto, así como profundizar en la comprensión de la cultura de masas y provocar curiosidad por saber qué va a pasar después, es decir, fomentar la actividad lectora. A continuación se expone el texto tal y como lo recibieron los alumnos, y, más abajo, el texto original.

Texto recortado

Aquella fue la primera vez que Bipa oyó hablar del Reino Etéreo y su Emperatriz. Entonces tenía siete años. Esa noche, ajenos a la violenta tormenta de nieve que sacudía el hogar de Nuba, nueve niños escuchaban el cuento con atención. Fascinados, contemplaban a la mujer con la boca abierta y los ojos brillantes.

Allí, en el palacio de la Emperatriz, no existe el sufrimiento, ni se pasa frío, y no es necesario comer, porque nunca se tiene hambre...

Cuentan que, más allá de los Montes de Hielo, más allá de la Ciudad de Cristal, habita la Emperatriz en un deslumbrante palacio, tan grande que sus torres más altas rozan las nubes, y tan delicado que parece creado con gotas de lluvia.

Todos menos Bipa, que miraba a un lado y a otro, visiblemente incómoda. Nuba suspiró para sus adentros. Resultaba muy difícil atrapar a aquella niña en la red que tejía la magia de las palabras.

Dicen que la Emperatriz es tan bella que nadie puede mirarla a la cara sin perder la razón; dicen también que es inmortal y que lleva miles de años viviendo en su palacio, en el Reino Etéreo, un lugar de maravilla y misterio que aguarda a todos los que son lo bastante osados como para aventurarse hasta él.

Texto ordenado

Cuentan que, más allá de los Montes de Hielo, más allá de la Ciudad de Cristal, habita la Emperatriz en un deslumbrante palacio, tan grande que sus torres más altas rozan las nubes, y tan delicado que

¹³ La actividad recibe este nombre por el texto elegido, el inicio de *La Emperatriz de los Etéreos*, de la escritora de ficción adolescente Laura Gallego.

parece creado con gotas de lluvia. Dicen que la Emperatriz es tan bella que nadie puede mirarla a la cara sin perder la razón; dicen también que es inmortal y que lleva miles de años viviendo en su palacio, en el Reino Etéreo, un lugar de maravilla y misterio que aguarda a todos los que son lo bastante osados como para aventurarse hasta él. Allí, en el palacio de la Emperatriz, no existe el sufrimiento, ni se pasa frío, y no es necesario comer, porque nunca se tiene hambre...

Aquella fue la primera vez que Bipa oyó hablar del Reino Etéreo y su Emperatriz. Entonces tenía siete años. Esa noche, ajenos a la violenta tormenta de nieve que sacudía el hogar de Nuba, nueve niños escuchaban el cuento con atención. Fascinados, contemplaban a la mujer con la boca abierta y los ojos brillantes.

Todos menos Bipa, que miraba a un lado y a otro, visiblemente incómoda. Nuba suspiró para sus adentros. Resultaba muy difícil atrapar a aquella niña en la red que tejía la magia de las palabras.

Gallego, Laura: *La Emperatriz de los Etéreos*

[Texto 7]

Se obtuvieron resultados de lo más extravagantes. Solo un grupo consiguió restablecer el texto original, pero, gracias a este ejercicio, surgieron gran cantidad de ideas para aplicar en la prueba final.

16. Desde mil ventanas

En esta actividad se le presentan al alumno todos los textos que han aparecido hasta ahora así como alguno más, con la finalidad de que elija el que más le haya gustado. El ejercicio consiste en cambiar a primera persona la perspectiva del narrador, cuya focalización es, en la mayoría de los casos, interna. Antes de proceder a ello, se les proporcionan algunas nociones acerca de las perspectivas del narrador (omnisciente, focalización externa, focalización interna). Durante el desarrollo, que funciona como una especie de preámbulo a la tarea final, se observa la madurez que haya adquirido cada estudiante en el uso del lenguaje descriptivo y narrativo. Después de media hora de trabajo individual, se repasa la materia dada antes de elaborar la tarea final.

Textos añadidos

Era ya de noche, una noche de finales de mayo, y un chico de trece años subía en bicicleta por una carretera comarcal bordeada de altas coníferas de regreso a su casa, una granja junto a un pequeño bosque.

Se llamaba Jack. Hacía ya un par de años que vivía con sus padres en aquella granja de las afueras de Silkeborg, una pequeña ciudad danesa, y todas las tardes, al salir de clase, si el tiempo lo permitía, efectuaba aquel trayecto en bicicleta. Le gustaba hacer ejercicio y, además, el recorrido junto al bosque

lo relajaba y apartaba de su mente todas las preocupaciones. Pero, por alguna extraña razón, aquella vez era diferente. Llevaba todo el día teniendo una extraña intuición con respecto a su casa y a sus padres.

Gallego, Laura: *Memorias de Idhún. La Resistencia*.

En un lugar más cercano de lo que muchos quieren creer, allí donde los seres humanos y las bestias viven en armonía, una muchacha de finos rasgos y una elegancia considerada dormía tranquilamente recostada en un árbol. Tan profundo era su sueño que no se dio cuenta de que un hombre, situado detrás de unos arbustos, la observaba ensimismado. Hacía unos minutos que el chico había amarrado su caballo a una rama para descansar, pero se percató de su presencia mientras se acercaba al lago para beber un poco de agua. Vestía de una manera muy rudimentaria, de manera poco acorde con su belleza. Sin embargo, lo que más le llamaba la atención fueron sus orejas puntiagudas.

De repente, el caballo, que permanecía silencioso, ocultando así su presencia, empezó a cocear. Parecía nervioso. Algo se movía por lo alto de los árboles. El hombre se giró para intentar averiguar qué era lo que había molestado al animal. Cuando dirigió de nuevo su vista hacia el árbol, la mujer que había estado observando había desaparecido.

Producción propia

[Texto 9]

Esta actividad resultó muy interesante para los alumnos, dado que en ella pusieron a prueba su capacidad para adaptarse a distintos contextos y a nuevos retos, distintos a la línea de trabajo seguida hasta ahora y aplicaron los conocimientos adquiridos. Las normas que mayor asimilación tuvieron fueron las de puntuación, mientras que las dificultades más comunes eran causadas por las descripciones desde una perspectiva interna. El texto más exitoso fue el de la actividad quince, *El narrador de hielo desquebrajado*.

6.3.3. Tarea final

❖ *Décima sesión*

En el marco teórico se ha defendido en varias ocasiones que el objetivo final de cualquier enseñanza de la lengua debe ser la producción de un texto. Dicho texto siempre está anclado a un género que posee determinados rasgos y usos de la lengua. Todo lo realizado en esta secuencia didáctica ha girado en torno a la comprensión del género narrativo. Al igual que en la actividad dieciséis de la sesión anterior (es la inmediata a este apartado), en la producción final se valora la madurez alcanzada y la asimilación de contenidos. Así mismo, se le otorga igual importancia a la evolución progresiva que se haya observado a lo largo de las sesiones.

17. Exterioriza tu mundo interior

La tarea final consiste en elaborar una historia con los elementos que se han creado en la actividad siete, *Ahora tú creas*: los personajes y el espacio ficticio. La historia se debe escribir con el ordenador y se comparte con los compañeros con el Drive, ya que previamente el docente cuenta con la creación de una carpeta compartida. Una vez finalizado el texto narrativo, se les corrige y se les entrega de nuevo, de modo que lo puedan reelaborar antes de compartirlo con el resto de los compañeros. Finalmente, los cuentos se recopilan en un cuadernillo.

A pesar de que el comienzo de la secuencia didáctica no fue todo lo positivo que se esperaba, hubo una gran respuesta en las actividades de producción, donde se pudo ver que los propios alumnos, de manera inconsciente, iban asimilando los errores que se les señalaban en las correcciones. No hubo una comprensión global de todo el ciclo en algunos casos, pero sí que hubo una evolución individual, más o menos notable, en el modo que tenían de escribir. Las historias terminadas se agruparon en un cuadernillo, que fue una lectura extraordinaria del tercer cuatrimestre. En las Conclusiones se anotarán cuestiones más puntuales que hayan afectado a la estabilidad de las actividades planificadas.

7. EVALUACIÓN

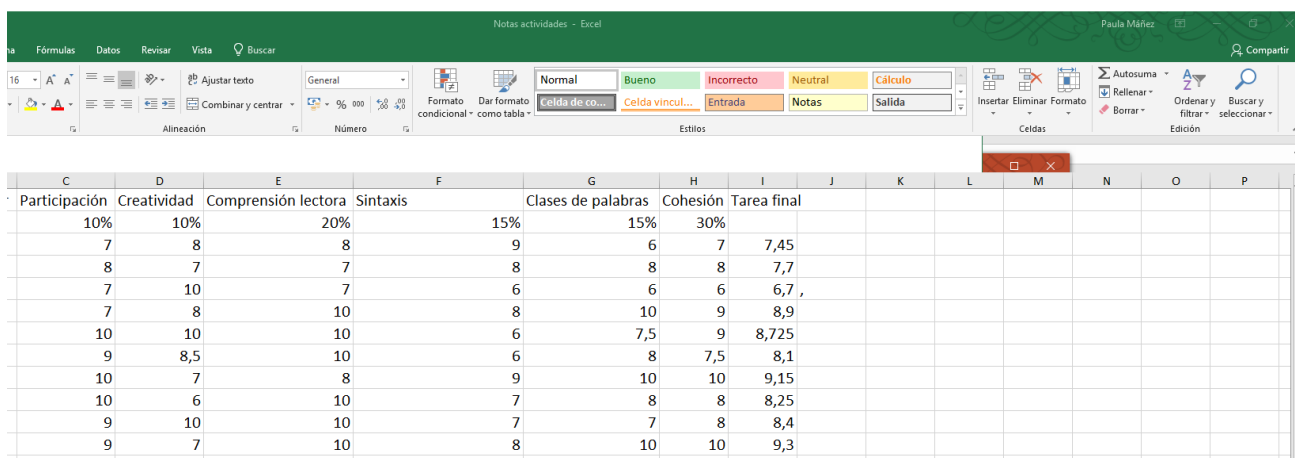
En la concreción curricular se han desglosado los puntos que van a calificarse uno por uno. Sin embargo, esta división es demasiado extensa para una evaluación de carácter continuo y diario, de modo que los diferentes aspectos se han agrupado por categorías. La distribución quedaría de la siguiente manera: 10% de participación, un 10% de creatividad, un 20% de comprensión lectora, un 15% de sintaxis, otro 15% de clases de palabras y un 30% del conjunto de la cohesión (se evalúa la impresión que da el texto en su conjunto).

La parte que tiene mayor peso es la cohesión, pues es el objetivo final del ciclo de actividades. Del mismo modo, la creatividad y la implicación en las actividades se deben tener en consideración, puesto que tal recompensa puede ser un fuerte estímulo para el alumnado, al igual que valorar la participación. Por su parte, la comprensión lectora, aunque no se trabaja explícitamente, tiene un alto valor debido a que se necesita de esta habilidad para comprender los ejercicios y trabajar cualquier texto. La gramática se lleva también la mayor parte del peso, casi la mitad de la puntuación (dividida en dos partes del 15% cada una), puesto que esta es el eje central de prácticamente todas las actividades. Finalmente, la ortografía se trata de manera transversal. En una organización trimestral que trabaje la cohesión adecuadamente se deberían incluir ejercicios explícitos de ortografía.

Usualmente se restan décimas por cada falta, pero, como se trata de niveles con ciertas dificultades de aprendizaje, no se amonestan, sino que se contabilizan positivamente las faltas que consigan omitir de su bagaje de escritura. Esto es así porque la forma de evaluar debe ser igual o incluso más voluble que el planteamiento de las propias actividades. Se debe encontrar el punto adecuado entre el esfuerzo personal de cada alumno y sus capacidades.

A continuación, se expone la tabla de proporciones. Cabe destacar que en la producción final la participación puntúa un 10%, porque se premia el hecho de que el alumno trabaje y se esfuerce. Esta medida podría ser innecesaria en un grupo de rendimiento destacable, en cuyo caso el 10% se repartiría entre las otras competencias.

Para calcular los porcentajes más fácilmente se ha usado un Excel. Este programa permite al usuario fijar las ecuaciones necesarias para obtener la nota final. Sin embargo, a los estudiantes no se les ha mostrado la tabla de la imagen, aunque esto no quiere decir que no se les indique ninguna pauta para examinarlos. De este modo, se han utilizado cuatro colores distintos en las correcciones: con el marrón se han indicado las faltas de ortografía; con el verde, los errores sintácticos; con el morado, los errores de puntuación, y con el color rosa, los usos verbales incorrectos. En el caso de una futura aplicación más allá de la que se ha realizado en el periodo de prácticas estas medidas podrían planificarse a largo plazo y utilizarse durante todo el curso desde sus inicios.



C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P
Participación	Creatividad	Comprensión lectora	Sintaxis	Clases de palabras	Cohesión	Tarea final							
10%	10%	20%	15%	15%	30%								
7	8	8	9	6	7	7,45							
8	7	7	8	8	8	7,7							
7	10	7	6	6	6	6,7							
7	8	10	8	10	9	8,9							
10	10	10	6	7,5	9	8,725							
9	8,5	10	6	8	7,5	8,1							
10	7	8	9	10	10	9,15							
10	6	10	7	8	8	8,25							
9	10	10	7	7	8	8,4							
9	7	10	8	10	10	9,3							

Por otro lado, desde un primer momento, los alumnos conocieron desde un inicio el contenido de esta tabla que se ha incluido inmediatamente más arriba. A rasgos generales conocían el significado de cada concepto trabajado. Esta se evalúa con los mismos parámetros que las actividades que conducen a ella. Con esta evaluación se intenta que los alumnos empiecen a defenderse solos, pero sin perder completamente la ayuda del docente. En las notas, que se añaden en la tabla, se puede observar que en la producción final la participación tuvo un nivel elevado y, además la imaginación jugó un papel importante. Si se dejan a un lado ciertos aspectos gramaticales, la cohesión en conjunto tuvo una mejora bastante satisfactoria en un breve periodo de tiempo.

Además, se lleva a cabo una autoevaluación para recapacitar sobre el aprendizaje y la implicación de uno mismo. Esta se realiza a partir de una batería de preguntas, dentro de la gradación numérica del 1 al 5, de acuerdo con el grado de satisfacción de su trabajo. Se busca que los alumnos sigan reflexionando, lema de esta secuencia didáctica, pero esta vez sobre su propia evolución. Se les entregó una tabla como la siguiente:

Yo...	1	2	3	4	5
¿He aprendido sobre gramática?					
¿He sido capaz de averiguar las cosas por mí mismo?					
¿He mejorado mi aprendizaje gracias a la ayuda de mis compañeros?					
¿He mejorado mi habilidad de escritura?					
¿Me he comportado correctamente?					
¿Me han motivado las actividades?					
¿Me va a servir para algo lo aprendido?					

Las respuestas obtenidas ofrecen un resultado bastante positivo, un tres en gran parte de los alumnos. Por su parte, el factor del compañerismo era un obstáculo, ya que les era mucho más fácil trabajar individualmente que ponerse de acuerdo con otra persona. Como elemento positivo, cabe destacar la sinceridad con la que contestaron a estas preguntas, puntuando las cuestiones referentes a este tema con un número bajo.

Finalmente, se les ha dado la posibilidad de poder evaluar la tarea del docente, lo que ha sido muy útil para detectar los puntos débiles de su planificación y reelaborarlos para una aplicación futura. La rúbrica que usaron se expone a continuación.

El profesor...	1	2	3	4	5
¿Ha explicado cada actividad claramente?					
¿Nos ha ayudado a alcanzar los objetivos?					
¿Ha interactuado con nosotros?					
¿Ha tenido un trato afectuoso y considerado?					

La media de la puntuación oscilaba entre el tres, el cuatro y el cinco. Se puntuó más baja la primera pregunta (¿Ha explicado cada actividad claramente?), mientras que la puntuación más alta la recibieron la segunda y la tercera (¿Nos ha ayudado a alcanzar los objetivos; ¿Ha interactuado con nosotros?). La evaluación me permitió comprobar el alcance, el éxito de las actividades, que

fue favorable, a pesar de las dificultades. Ser amable y responder a sus necesidades e inquietudes es muy importante en el trabajo docente, y el alumnado lo agradece. Adaptarse a los gustos de este otorga un enorme potencial y capacidad de alcance a todo lo que se lleva a cabo en el aula. Además, las actividades deben ser adaptables y modificables en todo momento, facilitando la interacción.

Al finalizar la unidad didáctica se les preguntó qué era aquello que más les había gustado, pregunta que se colocó en la misma hoja que la rúbrica de autoevaluación, pero fuera de la tabla, pues la respuesta no requería de una puntuación numérica. Como me percaté en un principio, fue la actividad de los cómics, la que requería en apariencia un menor esfuerzo cognitivo por su parte. Este razonamiento confirma otra de las premisas apuntadas en la introducción teórica: la motivación es un factor decisivo en el aprendizaje. Así mismo, se echa en falta una cultura del esfuerzo, que hay que sembrar desde el primer día que se entra en el aula, y ha de ser una labor común a todas las materias.

8. CONCLUSIONES Y REFLEXIÓN PERSONAL

La creación de cualquier contenido docente debería conllevar siempre una previa labor investigadora y analítica del caso que se quiere trabajar. En primer lugar, un análisis a escala global de la tradición de enseñanza en la materia que se va a dar y los resultados que produce. En segundo lugar, se necesita conocer a los sujetos que van a participar en el proyecto, sus capacidades y conocimientos. En consecuencia, todos los ejercicios planteados se deben adaptar a estas posibilidades.

Es bastante más difícil realizar un planteamiento abstracto con la exactitud que conlleva indicar los tiempos, obviando factores impredecibles como la predisposición del alumnado. Los estudiantes con los que se ha trabajado durante el corto periodo de prácticas, parten de dificultades. Cuando se realiza la composición de las actividades, aunque se tiene en cuenta la posible realidad del aula, se tiende a la idealización del contexto, en el que, aunque pueda haber escollos, no se va a impedir la total implantación de la secuencia didáctica. Nada más lejos de la realidad que se ha vivido durante el periodo de prácticas. Existe, por parte de los estudiantes, una actitud de disconformidad absoluta hacia todo lo que se les propone, se trate de la metodología que se trate. Se ha observado, así mismo, un factor que no se había tenido en consideración en el proyecto: los adolescentes de hoy en día desconocen la actitud de esfuerzo con resultados a largo plazo. Buscan respuestas inmediatas a su comportamiento o a sus deseos (un buen ejemplo de ello es la exigencia de positivos o de puntuación cada vez que efectúan una tarea, incluso sin estar bien hecha).

Por otro lado, las características del grupo con el que se ha trabajado, con una dificultad patente en mantener la atención, así como en saber relacionar los contenidos, han propiciado algunos

cambios en la temporalización prevista, dado que los alumnos requerían de un mayor tiempo para finalizar las tareas.

Otro de los problemas que se han encontrado ha sido el dificultoso funcionamiento de las nuevas tecnologías que había en el centro. El ordenador solía apagarse de repente sin haberle dado ninguna orden. Además, el sistema operativo de libre configuración usado por la Generalitat, el Lliurex, impide el uso de ciertos programas de ofimática que sirven para preparar material desde casa, y, en el caso de que ejecute los documentos, trastoca todo lo que contiene.

En el periodo de prácticas se confirma la hipótesis sobre la que se fundamenta este trabajo. La escritura es una de las competencias lingüísticas más maltratadas y marginadas. Era la actividad del final de la página, que los profesores dejaban a un lado porque no entraba en el examen, o porque la consideraban una pérdida de tiempo en su objetivo: acabar el libro antes de final de curso. Este hecho demuestra que el manual sigue siendo el dueño del avance de la enseñanza en cierta parte del cuerpo de profesorado. Las únicas prácticas que se realizan son de reconocimiento, con resultados que son fácilmente olvidables. No existe, además, una consciencia de la importancia de la mejora de la expresión explícitamente. Es algo que simplemente se exige conforme los estudiantes van adquiriendo conocimientos de gramática y de ortografía. Bastantes alumnos del grupo, por no decir todos, mostraban un rechazo verdaderamente preocupante ante las actividades de lectura y escritura. Esta situación requería una gran habilidad para convencer, puesto que, según ellos, ya sabían tanto leer como escribir. El profesor debe tener estrategias para romper el bloqueo frente a posiciones opuestas a las que ellos poseen. Trabajar los contenidos con los textos y no aisladamente es beneficioso para el aprendizaje, pues los estudiantes asimilan mejor los conceptos. Sin embargo, en el apartado teórico no se tenían en cuenta cuestiones como la desmotivación por factores sociales que van más allá del aula, que ha dificultado todo el proceso.

Queda, por lo tanto, un inmenso trabajo para conseguir un cambio real en las metodologías pasivas del libro de texto, que ha acabado siendo una obsesión tanto para el cuerpo docente como para el alumnado.

De esta falta de innovación metodológica se deduce que existe una falta de creatividad entre los estudiantes. Las prácticas han corroborado que no se trata de que no la tengan, sino que esa parte se oprime. Es un recurso que utilizan en contadas ocasiones; por ello les resulta incómodo y difícil, pues han de activar su capacidad de pensamiento.

Otro factor decisivo que condiciona el aprendizaje es la falta de competencia lectora. Este tipo de secuencias didácticas deben ir acompañadas de un buen plan de fomento de la lectura, que

permita al docente ampliar poco a poco el abanico de temáticas y niveles; de manera que la escritura y la lectura se refuercen mutuamente, pues así se mejora el bagaje cultural del alumno a la par que el lingüístico. La lectura impuesta ha sido siempre el método más directo de fomento lector, pero hay que incluir una mediación constante con el alumnado, conclusión a la que se ha llegado tras comprobar que según el tipo de lectura las actividades se recibían de un modo u otro.

Es necesario, por lo tanto, un cambio radical en la priorización tanto de contenidos como de metodologías. A pesar de que estrictamente no ha habido una respuesta óptima, sí que se ha podido observar cierta evolución en los estudiantes, por lo que se ha llegado a la conclusión de que se hubieran obtenido mejores resultados si el ambiente de las prácticas hubiese sido más favorable. Así mismo, esta metodología no debe invadir las aulas repentinamente, sino que se ha de aplicar gradualmente, combinándose con el método de trabajo habitual, e inculcando paulatinamente actividades de reflexión gramatical a través de textos. Solo de este modo se puede conseguir realmente un aprendizaje significativo.

9. BIBLIOGRAFÍA

1. Fuentes utilizadas para elaborar el marco teórico y fundamentar la unidad didáctica

- ALEZA, Milagros (coord.) (2011): *Normas y usos correctos en el español actual*, València, Tirant Lo Blanch.
- CAMPS, Anna y Teresa COLOMER (coord.) (1998): *L'ensenyament i l'aprenentatge de la llengua i la literatura en l'educació secundària*, Barcelona, Horsori.
- CAMPS, Anna (coord.) (2003): *Seqüències didàctiques per aprendre a escriure*, Barcelona, Graó.
- CAMPS, Anna (coord.) (2005): *Bases per a l'ensenyament de la gramàtica*, Barcelona, Graó.
- CALLEJA, Seve (2002): «La escritura como juego», *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, Barcelona, Graó, nº 30, pp. 8-20.
- CASSANY, Daniel (2002): «Mi taller de escritura». *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, Barcelona, Graó, nº 30, pp. 21-31.
- CASSANY, Daniel (2006): *Taller de textos: leer, escribir y comentar en el aula*, Barcelona, Paidós.
- COLOMER, Teresa; Teresa RIBAS y Marta UTSET (1993): «Tú eres el autor», *Aula de innovación educativa*, nº14, pp. 24-28.
- CONSELLERIA D'EDUCACIÓ (2015): «Documento Puente», *Decreto ley 87/2015*, València.
- DELMIRO, Benigno *et alii* (2000): El arte de contar en la educación secundaria. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, Barcelona, Graó, nº 25, pp. 35-56.
- FERNÁNDEZ, David; José HUERTO y Lola RODRÍGUEZ (2012): *Lengua castellana y literatura 2º de ESO*, Madrid, Almadraba, Proyecto Jábega.
- JIMENO, Pedro (2007): *Lengua castellana: la expresión escrita*, Gobierno de Navarra, Castuera.
- JIMENO, Pedro (2012): *La competencia comunicativa: producción de textos escritos*, Gobierno de Navarra, Idazluma S.A.
- MÍNGUEZ, Andrés y Juan Luis MOLINER (2012): *Lengua castellana y literatura 3º de ESO*, Madrid, Ecir editorial, Proyecto Nova.
- MORENO, Víctor (2007): «La escritura como estímulo de la lectura». *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, Barcelona, Graó, nº 44, pp. 69-78.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA Y ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA (2010): *Ortografía de la lengua española*, Madrid, Espasa Libros.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA Y ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA (2011): *Nueva gramática de la lengua española*, Madrid, Espasa Libros, vol. 1 y 2.

RIBERA, Paula (2008): *El repte d'ensenyar a escriure: l'inici de la producció de textos en l'educació infantil*, Catarroja (València), Perifèric.

RODRÍGUEZ, Carmen (2009): La importancia de la planificación de los géneros discursivos en los alumnos de primaria y secundaria y el diseño de tareas de escritura. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, Barcelona, Graó, nº 52, pp. 97-107.

ZAYAS, Felipe (1996): «Reflexión gramatical y composición escrita», *Cultura y educación*, nº 2/1996, pp. 59-66.

ZAYAS, Felipe (2009): «Ortografía y aprendizaje de la lengua escrita», *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, nº 56, pp. 9-15.

ZAYAS, Felipe (2012): «Los géneros discursivos y la enseñanza de la composición escrita», *Revista Iberoamericana de Educación*, Madrid, nº 59, pp. 63-85.

ZUBIRI, Harkaiz (2014): «Escritura creativa para el empoderamiento en el aula». *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, Barcelona, Graó, nº 66, pp. 61-71.

2. Lecturas utilizadas a lo largo de la unidad didáctica

BENDIS, Bira Michael, Michael GAYDOS y Matt HOLLINGSWORTH (2016): *Jessica Jones ¡Desatada!*, Barcelona, Panini Cómic

COLLINS, Suzanne (2009): *Los Juegos del Hambre: En Llamas*, Barcelona, Molino.

GALLEGO, Laura (2004): *Memorias de Idhún. La Resistencia*, Barcelona, SM.

GALLEGO, Laura (2007): *La Emperatriz de los Etéreos*, Madrid, Alfaguarda.

KISHIMOTO, Masashi (1999): *Naruto*, Barcelona, Planeta Cómic, vol.1.¹⁴

KUSAKA, Hidenori y Satoshi YAMAMOTO (2015): *Pokémon Negro y Blanco*, Barcelona, Norma Editorial, vol. 1.

MASHIMA, Hiro (2006): *Fairy Tail*, Barcelona, Norma Editorial, vol.1.

MENDOZA, Eduardo (1975): *La verdad sobre el caso Savolta*, Barcelona, Seix Barral.

¹⁴ *Naruto* es una serie de cómics que, aunque fecha de 1999, se ha finalizado recientemente. Además, es continuada por una secuela, por lo que sigue en el panorama actual.

TAKEUCHI, Naoko (2003): *Pretty Guardian Sailor Moon*, Barcelona, Norma Editorial, vol.1.

TORIYAMA, Akira y TOYOTARO (apodo) (2015): *Dragon ball Super*, Barcelona, Planeta Cómic, vol.1.

10. ANEXOS

Anexo 1

Temas musicales usados.

AUDIOMACHINE (2015): *Sura*, Magnus. EU.

BERGERSEN, Thomas (2014): *Autumm love*, Sencillo. EU.

DJAWADI, Ramin (2015): *Dance of dragons*, Game of Thrones Season 5.

SHIMOMURA, Yoko (2011): *Aqua*, Kingdom hearts Birth by Sleep and Kingdom Hearts 365/2 days. Japón. Square Enix.

SHIMOMURA, Yoko (2011): *Access the Grid*, Kingdom hearts Birth Dream Drop Distance. Japón. Square Enix.

SHIMOMURA, Yoko (2016): *Noctis*, Final Fantasy XV. EU. Sony Classical.

SHIMOMURA, Yoko (2016): *Wanderlust*, Final Fantasy XV. EU. Sony Classical.

TWO STEPS FROM HELL (2016): *His brightest star was you*, Vanquish. EU.

WILLIAMS, John (2001): *Diagon Alley*, Harry Potter and the Philoshofer's Stone, EU.

ZIMMER, Hans (2003): *A way to life*, The last samuarai. EU.

Además, de nuevo se facilita el enlace a las piezas:

https://www.youtube.com/playlist?list=PL6J8H9fHkbFpVmnK7Xq-iQQOL8ZqD_hDb

Anexo 2

Cuestionarios del Kahoot. Algunas respuestas tienen clave humorística, no hay que buscarles el sentido.

I. Gramática

Un adjetivo:

- a) Es un nombre
- b) Sustituye a un nombre
- c) Indica una cualidad de un nombre
- d) Se coloca al principio de la oración

¿Cuál es un adjetivo?

- a) Mucho
- b) Aquel
- c) Felizmente
- d) Feliz

Los grados del adjetivo son

- a) Agudos, llanos y esdrújulos
- b) Comparativo y superlativo

- c) Fuertes y débiles
- d) Bonitos y feos

Un adjetivo

- a) Concuerda con la persona y el número del verbo
- b) NO concuerda con el sustantivo en género y número
- c) Concuerda en tiempo y en modo con la preposición
- d) Os estoy tomando el pelo (La segunda sin negar es la buena)

Las chuches que os va a dar Paula están

- a) Buenísimas
- b) Bonísimas
- c) Muy buenas
- d) Todas las anteriores son correctas

No es una categoría gramatical

- a) Sustantivo
- b) Adverbio
- c) Complemento directo
- d) Verbo

Los tiempos verbales de pasado son

- a) Pretérito perfecto, condicional y subjuntivo
- b) Pretérito imperfecto, pretérito perfecto, pretérito perfecto simple, pretérito pluscuamperfecto
- c) Indicativo, subjuntivo e imperativo
- d) Pasado, presente-pasado, pasado muy muy pasado

Un sustantivo no puede ser

- a) Concreto o abstracto
- b) Común y propio
- c) Individual y colectivo
- d) Definido e indefinido

Un pronombre

- a) Sustituye al nombre
- b) Acompaña al verbo
- c) Es un tipo de adverbio
- d) Va delante o detrás del nombre

Tipos de adverbio

- a) Lugar, tiempo, modo y cantidad
- b) Determinados e indeterminados
- c) Particulares y generales
- d) Terminados en -ísimo/a

Los modos verbales son

- a) Indicativo, presente, futuro y pasado
- b) Indicativo, subjuntivo e imperativo
- c) Pretérito perfecto simple y pretérito anterior
- d) Futuro simple y compuesto

II. Tiempos verbales

Bel se _ mucho al ver que Pikachu se _ al suelo

- a) rio/ había caído
- b) ríe/ cae
- c) rio/ hubiese caído
- d) reía/ cayó

Jessica _ salvar el gato antes que Brus Lee, pero no _ a tiempo

- a) hubiera preferido/ llegaba
- b) hubiese preferido/ llegaría
- c) hubiera-hubiese preferido/ llegó
- d) había preferido/ llegara o llegase

Naruto nos _ que _ tarde a clase, pero Sakura dice que se _ dormido

- a) dijo/ llegaría/ quedó
- b) dice/ llega/ queda
- c) dijera/ llegaría/ quedaba
- d) dijo/ hubo llegado/ había quedado

Goku y Chichi se _ hace 20 años. _ dos hijos, pero ninguno _ a superar a su padre

- a) casarían/ tuvieron/ llegase
- b) casaron/ han tenido/ ha llegado
- c) casaron/ tienen/ llegará
- d) casaron/ tuvieron/ llegó

Drake _ un chico muy apuesto, pero a mí me _ más el amigo de Noctis

- a) será/ gusta
- b) era/ gustaría
- c) es/ gusta

d) era/ gustaba

Drake se _ de la lengua. Por eso sus amigos le _

- a) irá/ traicionaban
- b) va/ traicionaron
- c) va/ traicionan
- d) fue/ traicionaron

Aleena y Leo se _ eternamente. Nadie se _ cuando se _ que _ a quererse de esa manera

- a) amaron/ hubiese o hubiera dicho/ conocieron/ llegarían
- b) aman/ dijo/ conocen/ llegaron
- c) amaban/ habían dicho/ habían conocido/ llegaban
- d) amarían/ hubiera dicho/ conocían/ llegarían

Anexo 3

Normas ortográficas para completar en el ejercicio 8, *Dame un respiro, ¿vale?* (página treinta tres)

Punto:

- Si se escribe al final de una _ y se continúa escribiendo en la misma línea se denomina punto y seguido.
- Si escribe al final de un _ párrafo y se continúa escribiendo en un párrafo nuevo se denomina punto y aparte.
- Si se escribe al final de un _ se denomina punto y final.
- Nunca se escribe punto tras los signos de _ y de _ .

Coma:

- La coma delimita grupos más _ que la oración.
- Se usa coma cuando hay incisos, que son aclaraciones o ampliaciones de _ .
- Se separan con una coma las interjecciones.
- Se separan con coma las muletillas como ¿no?, ¿eh?, ¿viste?
- Los _ se separan con una coma.
- Se separan con una coma los organizadores del _ .
- Se separan con una coma las _ .
- Se escribe coma para separar los complementos _ .

Anexo 4

Título: Aprender a contar una historia.

Nivel: 1º ESO y 2º ESO PMAR

Áreas: Lengua castellana y literatura, Ámbito lingüístico.

Temporalización: 10 sesiones.

Descripción de la tarea: Se trata de actividades que tienen como objetivo hacer que los estudiantes tomen consciencia de la importancia de una buena expresión lingüística.

Este ciclo de actividades propone tareas para que los estudiantes se sumerjan en el placer de escribir, de producir su propia literatura, a la vez que profundizan en el conocimiento de los elementos gramaticales del español, tan necesarios para cualquier práctica escrita.

Por otro lado, se le da importancia a la creatividad y a la imaginación como un recurso con doble valor: de utilidad para situaciones futuras y para el disfrute propio. Para ello se ha recurrido también a géneros hermanos de la narrativa: la música y las producciones audiovisuales. Cabe destacar que la planificación es bastante larga.

1. Preparación

Estructura de la tarea	Gestión de aprendizajes en aula
------------------------	---------------------------------

Nombre de la actividad	Acciones		Duración	Recursos digitales y complementos	Escenario
	Alumnos	Profesor			

1. Miedo a escribir	Este primer ejercicio no es de producción, sino que es un primer paso para mejorar la capacidad reflexiva preguntándonos por qué no nos gusta escribir.	Dirige la reflexión mediante unas preguntas guía.	10 minutos	La capacidad de pensamiento es el bien máspreciado que tenemos.	Aula habitual de la asignatura.
----------------------------	---	---	------------	---	---------------------------------

Estructura de la tarea	Gestión de aprendizajes en aula
------------------------	---------------------------------

Nombre de la actividad	Acciones		Duración	Recursos digitales y complementos	Escenario
	Alumnos	Profesor			

2. Los Juegos del Narrador	Se verá en clase un fragmento de la película <i>Los Juegos del Hambre</i> . Tiene un carácter cerrado (del minuto 52:19 al 67). Cuando finalice se les pedirá que narren lo que han visto con los recursos que conozcan.	Responderá las dudas, ya que no se les ha dado todavía ningún <i>input</i> . Elaborará además una pequeña guía con instrucciones sobre cómo realizar la actividad.	40 minutos	Se usará un proyector. Para la parte de producción no se precisa de ningún elemento TIC, sin embargo, si existen facilidades en las instalaciones del centro, se usará Google Drive para trabajar y amenizar la corrección del docente.	Aula habitual.
3. El sentido de lo que cuentas	Se reproducirá un video de uno de los youtubers más famosos de España, Auronplay. En él comenta una narración y se ríe de errores gramaticales. Se trata de reflexionar sobre aquello que lo hace reír.	Guía la reflexión con algunas preguntas	30 minutos	Se necesita un ordenador en el aula	Aula ordinaria

2. Desarrollo

Estructura de la tarea	Gestión de aprendizajes en aula
------------------------	---------------------------------

<i>Nombre de la actividad</i>	<i>Acciones</i>		<i>Duración</i>	<i>Recursos digitales y complementos</i>	<i>Escenario</i>
	<i>Alumnos</i>	<i>Profesor</i>			

4. Narrar sin palabras	Se reproducirán una serie de audios de diferente carácter para que los estudiantes puedan exteriorizar una pequeña escena de lo que les hace sentir	Modera el debate	20 minutos	Precisa de unos altavoces o de un equipo de música en aula.	Aula ordinaria
5. Súper concurso	Se repasarán los adjetivos con un breve Kahoot.	Controla el ordenador y explica cómo funciona la aplicación. Si ve que existen dudas recurrentes las repasa antes de continuar con el siguiente ejercicio.	30 minutos	Las mesas ya están colocadas de cuatro en cuatro. Se le da un carácter emocional a un recurso tan habitual como es el cuestionario.	Aula ordinaria
6. ¡Alto el fuego!	Se jugará a Alto el fuego, juego en el que compiten en rapidez al completar casillas con calificativos de distintos campos semánticos. El grupo que antes termina dice: «¡Alto el fuego!».	Rol observador y árbitro. Controla los tiempos y las pausas del juego.	20 minutos	Equipos formados anteriormente	Aula ordinaria

Estructura de la tarea	Gestión de aprendizajes en aula
------------------------	---------------------------------

Nombre de la actividad	Acciones		Duración	Recursos digitales y complementos	Escenario
	Alumnos	Profesor			

7. Ahora tú creas	En esta actividad es realmente donde empiezan a construir la historia. Aplicando lo aprendido en las actividades anteriores, crearán cuatro personajes. Se recurrirá a una plantilla que les servirá como guía. Además, la actividad contiene cinco ejercicios detalladamente explicados.	Elaborará él mismo un ejemplo. Después actuará como guía solucionando las dudas.	50 minutos (una sesión)	Ordenadores, aunque también se puede hacer a papel.	Aula ordinaria o aula de informática.
8. Dame un respiro ¿vale?	Van a leer y a comparar un fragmento de <i>La verdad sobre el Caso Savolta</i> , sin símbolos de puntuación y con dichos símbolos. En grupos de cuatro tendrán que deducir las reglas de uso de los puntos. Las ideas recogidas se pondrán en común con el resto de la clase.	Es el guía de la explicación, pero debe dejar que los alumnos aporten ideas.	20 minutos	Grupos de cuatro	Aula ordinaria

Estructura de la tarea	Gestión de aprendizajes en aula
------------------------	---------------------------------

Nombre de la actividad	Acciones		Duración	Recursos digitales y complementos	Escenario
	Alumnos	Profesor			

9. Ayuda al narrador	Se realizará un ejercicio de redacción a partir de una serie de frase dadas.	Pasea de grupo en grupo y responde a las dudas que crea convenientes.	30 minutos	Grupos de cuatro	Aula ordinaria
10. Detectives de lengua	Esta actividad sirve para repasar algo que ya saben. Cada equipo se encarga de buscar todas las palabras de una determinada categoría gramatical. Después se pondrán en común con el conjunto de la clase.	Pasea de grupo en grupo y responde a las dudas que crea convenientes.	25 minutos	Grupos de cuatro	Aula ordinaria
11. Otro caso para la liga de detectives	A partir de un esquema de los verbos en español, escribirán su propio texto y subrayarán las marcas de temporalidad que aparezcan, además de los verbos.	Pasea de grupo en grupo y responde a las dudas que crea convenientes.	25 minutos	Grupos de cuatro	Aula ordinaria

Estructura de la tarea	Gestión de aprendizajes en aula
------------------------	---------------------------------

Nombre de la actividad	Acciones		Duración	Recursos digitales y complementos	Escenario
	Alumnos	Profesor			

12. El narrador dibujante	La actividad consiste en dar forma de texto a una serie de viñetas que se leerán en voz alta. Primero, deberán identificar las características narrativas del cómic. Para describir las acciones de las viñetas tendrán que usar todo lo asimilado en las actividades anteriores.	Pasea de grupo en grupo y responde a las dudas que crea convenientes.	50 minutos (una sesión)	Grupos de cuatro	Aula ordinaria
13. La y tiene muchos amigos	Tendrán un texto en el que todos los conectores han sido sustituidos por la conjunción y. Por otro lado, tendrán una hoja con todos los conectores posibles. La idea es que los recolquen.	Pasea de grupo en grupo y responde a las dudas que crea convenientes. Además, primero explicará la noción de conector textual y los tipos que hay.	30 minutos	Grupos de cuatro	Aula ordinaria

Estructura de la tarea	Gestión de aprendizajes en aula				
Nombre de la actividad	Acciones		Duración	Recursos digitales y complementos	Escenario
	Alumnos	Profesor			
14. Justo el otro día cuando...	En parejas, uno de los alumnos debe contar una anécdota que le haya ocurrido recientemente, mientras que el otro debe anotar en una hoja en blanco aquello que crea que jamás debería decir en un escrito de ámbito académico, como las expresiones coloquiales y palabras de uso vulgar.	A la vez que explica en qué consiste la actividad trazará nociones básicas sobre los tipos de registros que existen.	20 minutos	Por parejas. Requiere de un proyector	Aula ordinaria
15. El narrador de hielo desquebrajado	Se les dará unas líneas de texto a cada grupo. Tendrán que colaborar para recuperar la ordenación original. Además, deberán distribuirlo por párrafos	Deberá explicar qué son los párrafos y para qué sirven.	30 minutos	Grupos de cuatro y movilidad del aula	Aula ordinaria
16. Desde mil ventanas	El objetivo es reescribir el texto desde tres perspectivas distintas: primera persona, tercera persona focalizado y narrador omnisciente.	A la vez que explica en qué consiste la actividad trazará nociones básicas sobre los tipos de narradores que existen.	20 minutos	Se deshacen los grupos y se vuelve al trabajo individual.	Aula ordinaria

3. Tarea Final

Estructura de la tarea	Gestión de aprendizajes en aula
------------------------	---------------------------------

<i>Nombre de la actividad</i>	<i>Acciones</i>		<i>Duración</i>	<i>Recursos digitales y complementos</i>	<i>Escenario</i>
	<i>Alumnos</i>	<i>Profesor</i>			

17. Exterioriza tu mundo interior	Como tarea final y objetivo del proyecto los alumnos producirán un cuento de unas dos o tres páginas. En él se verán plasmados los conocimientos gramaticales y narrativos adquiridos. Han de ajustarse a los requisitos expuestos en la primera sesión.	El papel del profesor es el de observar y corregir	50 minutos (una sesión)	Producción individual. Ordenador.	Aula de informática o aula ordinaria.
--	--	--	-------------------------	-----------------------------------	---------------------------------------

Participación de las familias y del entorno

<p>Los resultados se colgarán en la web del instituto o en cualquier red social que sea de su dominio, de modo que las familias podrán ver los frutos del esfuerzo de los estudiantes. Esta medida también pretende ser un factor de motivación. No hay una participación directa, ya que toda la secuencia didáctica se realizará en horario de clase. El entorno y el ambiente funcionan también como elementos motivadores en el momento en el que el estudiante ve que lo que hace en clase tiene una utilidad para su día a día, más allá de aprobar un examen.</p>
--

Anexo 5

Dossier de actividades que se le facilitará a la clase

¿En qué consiste el trabajo?

Durante estos días de clase vamos a crear una pequeña historia. De manera guiada os mostraré todo el proceso, aquellos pasos que todo escritor debe tener en cuenta para hacer su tarea bien. Escribir es una herramienta necesaria para nuestra vida diaria. Escribimos a todas horas y con muchas finalidades distintas. Pero claro, llega el examen y todos afirmamos tajantemente «no sé por dónde empezar». Me gustaría ayudaros a deshaceros de ese miedo y enseñaros el lado divertido de escribir lo que sea que te pase la cabeza.

Características de la historia

- La historia será individual.
- Habrá cuatro personajes.
- El trabajo se evaluará mediante una rúbrica.
- Para completar la rúbrica necesitaréis leer lo que han escrito vuestros compañeros.
- Al final haréis una autoevaluación.
- El resultado del trabajo será una pequeña historia de 2-3 páginas.
- El relato deberá tener un *flashback*.
- El relato contendrá al menos dos descripciones: una de personajes y otra del lugar donde sucede la acción.

Criterios de corrección

Algunas actividades me las entregaréis para que las corrija. Además, estaremos siempre pendientes de vosotros cuando trabajéis en grupo. Os marcaré los errores con distintos colores según el tipo:

- Marrón: faltas de ortografía.
- Verde: faltas de sintaxis.
- Morado: errores de puntuación.
- Rosa: errores en el uso de los verbos.

1. Miedo a escribir

En este ejercicio preliminar reflexionaremos con el conjunto de la clase lo que consideramos que es escribir y cuál es su finalidad. Pondremos en la pizarra todas vuestras ideas

2. Los Juegos del Narrador

Esta actividad ya la hicimos cuando estuve con vosotros por primera vez. Gracias a ella, pude observar los problemas de redacción que tenéis. Con estos ejercicios me gustaría ayudaros a solucionarlos. Recordad que vimos un fragmento de la película *Los Juegos del Hambre*, y narramos lo que pasaba desde el punto de vista de la cámara.

3. El sentido de lo que cuentas

Vamos a ver un video del youtuber Auronplay y nos preguntaremos por qué se rie.

4. Narrar sin palabras

Vamos a escuchar algunos temas musicales sin letra. Tendréis que explicar a la clase qué sensaciones os hace llegar cada pieza. Después de haber escuchado algunos temas, propón tú uno que te haga pensar en una determinada situación y descríbela.

5. Súper concurso

En este ejercicio vamos a hacer un concurso con una herramienta llamada Kahoot. ¡A ver quién sabe más cosas!

6. ¡Alto el fuego!

El juego consiste en encontrar un número determinado de adjetivos con unas características. El equipo que antes termine el reto dirá «Alto el fuego».

- *Lugares*
- *Objetos*
- *Seres vivos*
- *Sentimientos*
- *Cualidades de una persona*

- *Temperatura ambiente*

7. Ahora tú creas

Antes de empezar a redactar nuestro cuento necesitamos algunos elementos esenciales que vamos a trabajar durante estos días. Lo primero que haremos será elegir los personajes que van a protagonizar la ficción **siguiendo** las instrucciones que se ofrecen a continuación:

Recuerda: Nunca digas «no soy capaz».

¿Preparados? ¿Listos? ¿Sí? ¿No? ¿A medias? ¡No nacemos preparados! Para eso estamos haciendo estas actividades. Además, no hay examen ¿Qué podría ser mejor? Pero eso no quiere decir que no vayáis a tener una nota, así que pon tu mejor esfuerzo.

B. En primer lugar, elegiremos a un personaje que nos guste (puede ser de cualquier plataforma: libros, videojuegos, series, famosos...) y lo describimos usando la plantilla de abajo. Después pensaremos en aquello que más nos gusta de él o ella y también lo anotaremos. Disponéis de un ejemplo ya hecho para que os sirva como guía, el que hemos comentado en clase. ¡Ojo! No te olvides de indicar de dónde lo has sacado.

Noctis

(Final Fantasy XV)

Apellido: Lucis Caellum

Cónyuge: Está prometido con la dama Lunafreya de Tenebrae.

Especie: Humano

Habilidades: Domina tres elementos: fuego, hielo y rayo. En el universo de Final Fantasy solamente los miembros de la realeza pueden hacer magia. Como entronado¹⁵ puede empuñar todas las armas de sus antepasados, pero su arma preferida es la espada de su padre, la Ex Machina. No es el mejor diplomático, aunque es fiel a sus creencias.

Físico: Es alto y flaco. Es de constitución fina. Sus cabellos son negros. Le cae un flequillo que le cubre la frente. Tiene los ojos rojos.

Personalidad: Es un hombre amable pero muy tímido. Puede llegar a ser algo sarcástico. No tiene fe en sí mismo ni confía en sus posibilidades. Es muy inseguro. Quiere que lo reconozcan por ser quien es y no por su posición social.

Lugar de procedencia: Insomnia (Capital de Lucis)

Psicología: Lo vence la inseguridad. Se derrumba fácilmente ante una situación trágica.

Posición social: Heredero al trono de Lucis.

Religión: Sanctálita

Vestimenta: Atuendo sencillo de color negro.

Enemigos/No se lleva bien con: Imperio Nifhelm



¹⁵ Persona que accede al trono

Historia hasta los acontecimientos actuales: Para forjar un tratado de paz, la corte imperial obliga al rey de Lucis a casar a su hijo con la dama oráculo Lunafreya, princesa de una de sus naciones subordinadas, Tenebrae. Luna, como todos la apodan, es amiga de la infancia de Noctis. Aunque han estado separados por la distancia, han estado comunicándose durante diez años gracias a sus perros guardianes. Noctis sale de su ciudad natal junto a sus tres mejores amigos para reencontrarse con ella.

¿Por qué he elegido este personaje?: Me gusta porque tiene una construcción de la personalidad muy interesante y compleja. Noctis se contrapone al ejemplo prototípico de príncipe seguro de sí mismo y fuerte. La crítica social es notable, pues prima el valor de ser uno mismo al nivel socioeconómico. Noctis es incapaz de aguantar la presión social que ejercen sobre él.

Ahora es tu turno

Apellido:

Familia:

Especie:

Habilidades:

Físico:

Personalidad:

Lugar de procedencia:

Psicología:

Posición social:

Religión:

Vestimenta:

Enemigos/No se lleva bien con:

Historia hasta los acontecimientos actuales:

¿Por qué he elegido este personaje?:

B. ¡Ya tenemos al primero de nuestros personajes! Vamos ahora a por el segundo, que será... ¡Tú! Usando la misma plantilla, descríbete a ti mismo. Pero no uses tu nombre. Es un secreto. ¡A ver si tus compañeros son capaces de descubrirte en la historia!

C. ¡Ahí está el segundo! Vamos a continuar con los dos que quedan... ¡Eh! ¡Un momento! ¿No pasa algo raro? Hay partes que no acaban de encajar para poder ponernos a escribir. Vamos a investigar con ayuda de estas preguntas:

- ¿El primer personaje que has usado es real o imaginario?
- ¿El mundo en el que viven es el mismo? (¿Es el mismo lugar geográfico? ¿Las leyes físicas son las mismas?)
- ¿La sociedad está estructurada de la misma forma?
- ¿Viven en la misma época?
- ¿Sirven las mismas etiquetas que has usado para el personaje de ficción que para describirte a ti mismo?
- ¿Cuál es la temática que envuelve a cada personaje? (¿Es un contexto de misterio, de historia, de terror, de comedia...?)

¿Qué es lo puedes hacer para solucionarlo? **Propón algunas ideas.**

D. Ahora que ya tenemos una idea general sobre la que apoyarnos, vamos a elegir el escenario en el que se desarrollará la acción, según las soluciones que se han propuesto en la actividad anterior. Completa la siguiente plantilla para enriquecer tu mundo.

Real/Imaginario:

- Ciudad:

- País/países:
- Sociedad (igualitaria, estamental...):
- Religión:
- Avances tecnológicos:

Paisaje/Zona geográfica (qué aspecto va a tener el escenario):

E. Una vez seleccionado el lugar, crea libremente dos personajes más, igual que en el primer ejercicio.

Apellido:

Familia:

Especie:

Habilidades:

Físico:

Personalidad:

Lugar de procedencia:

Psicología:

Posición social:

Religión:

Vestimenta:

Enemigos/No se lleva bien con:

Historia hasta los acontecimientos actuales:

¿Por qué he elegido este personaje?:

Apellido:

Familia:

Especie:

Habilidades:

Físico:

Personalidad:

Lugar de procedencia:

Psicología:

Posición social:

Religión:

Vestimenta:

Enemigos/No se lleva bien con:

Historia hasta los acontecimientos actuales:

¿Por qué he elegido este personaje?:

8. Dame un respiro, ¿vale?

Voy a entregaros una plantilla con las normas de puntuación incompletas. Tenéis aquí un fragmento de texto de la novela *La verdad sobre el Caso Savolta* repetido dos veces. Una sin signos de puntuación y otra con ellos. ¿Seréis capaces de completar la plantilla? ¡Seguro que sí!

El despacho de Cortabanyes estaba en una planta baja en la calle de Caspe. Constaba de un recibidor, una sala, un gabinete, un trastero y un lavabo. Las restantes habitaciones de la casa las había cedido Cortabanyes al vecino mediante una indemnización. Lo reducido del local le ahorraba gastos de limpieza y mobiliario. En el recibidor había unas sillas de terciopelo granate y una mesilla negra con revistas polvorientas. La sala estaba rodeada por una biblioteca, solo interrumpida por tres puertas, una cristalera de vidrio emplomado que daba al hueco de la escalera y una ventana de una sola hoja cubierta por una cortina del mismo terciopelo que las sillas, y que daba a la calle. Al gabinete se llegaba por la puerta horadada en la biblioteca; en él estaba la mesa de trabajo de Cortabanyes, de madera oscura con tallas de yelmos, arcabuces y tizonas, una silla semejante a un trono tras la mesa y dos butacones de piel. El trastero estaba lleno de archivadores y armarios con puertas de persiana que corrían de arriba a abajo y se plegaban por iniciativa propia con estrépito de trallazo. Tenía el trastero una mesita de madera blanca y una silla de muelles; ahí trabajaba el pasante Serramadriles. En la sala-biblioteca, una mesa larga circundada de sillas tapizadas, servía para las reuniones numerosas, aunque raramente acontecían. Era donde trabajábamos la Doloretas y yo.

Texto original

El despacho de Cortabanyes estaba en una planta baja, en la calle de Caspe. Constaba de un recibidor, una sala, un gabinete, un trastero y un lavabo. Las restantes habitaciones de la casa las había cedido Cortabanyes al vecino mediante una indemnización. Lo reducido del local le ahorraba gastos de limpieza y mobiliario. En el recibidor había unas sillas de terciopelo granate y una mesilla negra, con revistas polvorientas. La sala estaba rodeada por una biblioteca, solo interrumpida por tres puertas, una cristalera de vidrio emplomado que daba al hueco de la escalera y una ventana de una sola hoja, cubierta por una cortina del mismo terciopelo que las sillas, y que daba a la calle. Al gabinete se llegaba por la puerta horadada en la biblioteca: en él estaba la mesa de trabajo de Cortabanyes, de madera oscura con tallas de yelmos, arcabuces y tizonas, una silla semejante a un trono tras la mesa y dos butacones de piel. El trastero estaba lleno de archivadores y armarios con puertas de persiana que corrían de arriba a abajo y se plegaban por iniciativa propia, con estrépito

de trallazo. Tenía el trastero una mesita de madera blanca y una silla de muelles: ahí trabajaba el pasante, Serramadriles. En la sala-biblioteca, una mesa larga, circundada de sillas tapizadas, servía para las reuniones numerosas, aunque raramente acontecían. Era donde trabajábamos la Doloretas y yo.

Eduardo Mendoza: La verdad sobre el Caso Savolta

9. Ayuda al narrador

Crea un mini relato a partir de las frases siguientes. Usa dos comas, tres puntos y seguido, dos puntos al menos una vez y un punto y final. Usa las oraciones en el mismo orden en el que aparecen.

- Cuando conocí a mi mejor amigo acabábamos de empezar el instituto.
- Noctis vivía con su padre en el Palacio real.
- Su madre murió cuando era apenas un bebé.
- Sara vino desde una ciudad muy lejana.
- Era bajita morena.
- Era muy simpática e inteligente.
- Nos hemos hecho muy buenos amigos.

¿Te atreves a hacer algo parecido con tus personajes? Valen las mismas reglas.

10. Detectives de lengua

Cada uno de los equipos se va encargar de buscar todas las palabras de una categoría gramatical. Dibujaremos un ahorcado para cada equipo, que se irá completando con cada fallo. El que antes lo complete...

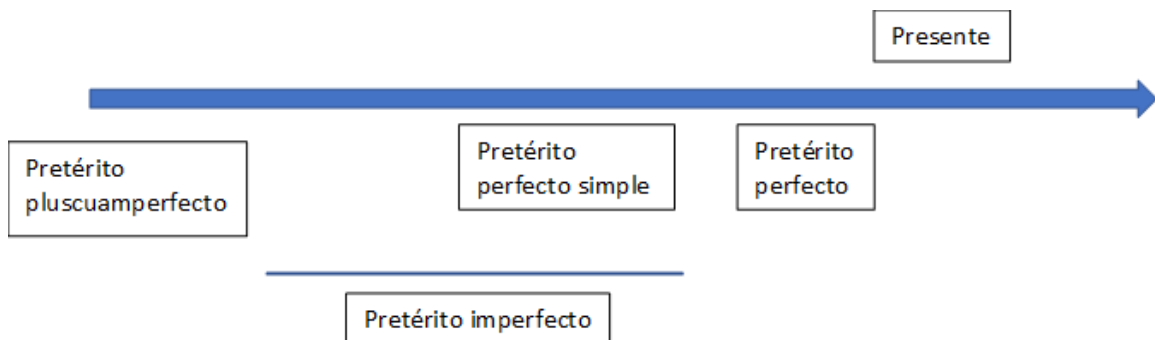
Hasta que Robbie se volvió súbitamente y la agarró, haciéndole dar vueltas en el aire, de manera que durante un momento para ella el universo fue un vacío azulado y los verdes árboles que se elevaban del suelo hacia la bóveda celeste. Y después se encontró de nuevo sobre la hierba, al lado de la pierna de Robbie y agarrada todavía a un duro dedo de metal.

Al poco rato recobró la respiración. Trató inútilmente de arreglar su alborotado cabello con un gesto de vaga imitación de su madre y miró si su vestido se había desgarrado.

Isaac Asimov: *Yo, Robot*

11. Otro caso para la liga de detectives

Ahora crearéis vuestro propio texto. Fijaros en la tabla de verbos del pasado que hay abajo. Mientras escribís, subrayad cualquier palabra que tenga un significado temporal.



12. El narrador dibujante

Os he traído unos cuantos cómics. Cada grupo transformará las viñetas en una narración. ¡Recordad que hay que aplicar lo que hemos aprendido! ¿El resultado se parecerá a la narración original?

- Descripción de lugares
- Signos de puntuación

- Categorías gramaticales
- Los tiempos verbales

13. La y tiene muchos amigos

Algunos problemas que he observado al ayudaros es que usáis muchas veces la conjunción y. Realmente no está mal (al menos, no siempre), pero existen muchísimos sinónimos que nos ayudan a precisar el significado de lo que queremos decir (y claro, si el profe ve que los conocéis, nos sube la nota). Vamos a aprender unos cuantos. Tendréis que completar la tabla con los conectores después de averiguar qué lugar ocupan en el texto. Puede ser que queden libres algunas partes de la tabla.

Conectores: pero, es más, encima, por lo tanto, a pesar de, ya que, dado que, de hecho, ni, ni incluso, ya que

Texto de la y

Clary hoy se había despertado alegre por primera vez desde que sus padres abandonaron la capital para participar en una misión secreta. Y se fueron sin darle ningún tipo de aviso. Los primeros días estuvo muy enfadada con ellos, y no tardó en darse cuenta de que por muy enfadada que estuviese no iba a conseguir que volviesen, y, los líderes le tenían prohibido contactar con ellos. Eso ya lo sabía de sobra. Y todo, sus progenitores se habían encargado de que no le faltase de nada: y agua, y comida, y dinero para primeras necesidades. Y, Clary seguía viviendo como una persona normal, y tenía que asistir a las clases del instituto. Allí todos esperaban que ella apareciese con una sonrisa para alegrarles el día, y el príncipe Noctis, que era poco hablador, se reía con sus travesuras. Y tales travesuras eran más que habituales, siempre acababa castigada a la hora del recreo, y al finalizar las clases. Y se perdía las quedadas y llegaba tarde si le dejaban salir, y, pasaba lo segundo, y a la profe le daba pena.

Adición	
Causa	

Finalidad	
Conclusión	
Consecuencia	
Enumeración	
Aclaración	
Oposición	

14. Justo el otro día cuando...

Vais a contarle a vuestro compañero un suceso divertido de vuestra vida, o que os haya impactado. El otro miembro de la pareja anotará en un papel aquello que crea que no debería usarse en un escrito.

15. El narrador de hielo desquebrajado

Os voy a entregar fragmentos recortados de una historia. Tendréis que ordenarlos entre todo el grupo.

Cuentan que, más allá de los Montes de Hielo, más allá de la Ciudad de Cristal, habita la Emperatriz en un deslumbrante palacio, tan grande que sus torres más altas rozan las nubes, y tan delicado que parece creado con gotas de lluvia. Dicen que la Emperatriz es tan bella que nadie puede mirarla a la cara sin perder la razón; dicen también que es inmortal y que lleva miles de años viviendo en su palacio, en el Reino Etéreo, un lugar de maravilla y misterio que aguarda a todos los que son lo bastante osados como para aventurarse hasta él. Allí, en el palacio de la Emperatriz, no existe el sufrimiento, ni se pasa frío, y no es necesario comer, porque nunca se tiene hambre...

Aquella fue la primera vez que Bipa oyó hablar del Reino Etéreo y su Emperatriz. Entonces tenía siete años. Esa noche, ajenos a la violenta tormenta de nieve que sacudía el hogar de Nuba, nueve niños escuchaban el cuento con atención. Fascinados, contemplaban a la mujer con la boca abierta y los ojos brillantes.

Todos menos Bipa, que miraba a un lado y a otro, visiblemente incómoda. Nuba suspiró para sus adentros. Resultaba muy difícil atrapar a aquella niña en la red que tejía la magia de las palabras.

Laura Gallego: *La emperatriz de los etéreos*.

16. Desde mil ventanas

Vais a reescribir el siguiente texto en primera persona:

Era ya de noche, una noche de finales de mayo, y un chico de trece años subía en bicicleta por una carretera comarcal bordeada de altas coníferas de regreso a su casa, una granja junto a un pequeño bosque.

Se llamaba Jack. Hacía ya un par de años que vivía con sus padres en aquella granja de las afueras de Silkeborg, una pequeña ciudad danesa, y todas las tardes, al salir de clase, si el tiempo lo permitía, efectuaba aquel trayecto en bicicleta. Le gustaba hacer ejercicio y, además, el recorrido junto al bosque lo relajaba y apartaba de su mente todas las preocupaciones. Pero, por alguna extraña razón, aquella vez era diferente. Llevaba todo el día teniendo una extraña intuición con respecto a su casa y a sus padres.

Laura Gallego: *Memorias de Idhún. La Resistencia*

Clary hoy se había despertado alegre por primera vez desde que sus padres abandonaron la capital para participar en una misión secreta. **Encima** se fueron sin darle ningún tipo de aviso. Los primeros días estuvo muy enfadada con ellos, **pero** no tardó en darse cuenta de que por muy enfadada que estuviese no iba a conseguir que volviesen, **es más**, los líderes le tenían prohibido contactar con ellos. Eso ya lo sabía de sobra. **A pesar de** todo, sus progenitores se habían encargado de que no le faltase de nada: **ni** agua, **ni** comida, **ni** dinero para primeras necesidades. **Por lo tanto**, Clary seguía viviendo como una persona normal, **ya que** tenía que asistir a las clases del instituto. Allí todos esperaban que ella apareciese con una sonrisa para alegrarles el día, **incluso** el príncipe Noctis, que era poco hablador, se reía con sus travesuras. **Dado que** tales travesuras eran más que habituales,

siempre acababa castigada a la hora del recreo, o al finalizar las clases. **Por ello** se perdía las quedadas o llegaba tarde si le dejaban salir, **de hecho**, pasaba lo segundo, **ya que** a la profe le daba pena.

Era ya de noche, una noche de finales de mayo, y un chico de trece años subía en bicicleta por una carretera comarcal bordeada de altas coníferas de regreso a su casa, una granja junto a un pequeño bosque.

Se llamaba Jack. Hacía ya un par de años que vivía con sus padres en aquella granja de las afueras de Silkeborg, una pequeña ciudad danesa, y todas las tardes, al salir de clase, si el tiempo lo permitía, efectuaba aquel trayecto en bicicleta. Le gustaba hacer ejercicio y, además, el recorrido junto al bosque lo relajaba y apartaba de su mente todas las preocupaciones. Pero, por alguna extraña razón, aquella vez era diferente. Llevaba todo el día teniendo una extraña intuición con respecto a su casa y a sus padres.

Gallego, Laura: *Memorias de Idhún. La resistencia*

Cuentan que, más allá de los Montes de Hielo, más allá de la Ciudad de Cristal, habita la Emperatriz en un deslumbrante palacio, tan grande que sus torres más altas rozan las nubes, y tan delicado que parece creado con gotas de lluvia. Dicen que la Emperatriz es tan bella que nadie puede mirarla a la cara sin perder la razón; dicen también que es inmortal y que lleva miles de años viviendo en su palacio, en el Reino Etéreo, un lugar de maravilla y misterio que aguarda a todos los que son lo bastante osados como para aventurarse hasta él. Allí, en el palacio de la Emperatriz, no existe el sufrimiento, ni se pasa frío, y no es necesario comer, porque nunca se tiene hambre...

Aquella fue la primera vez que Bipa oyó hablar del Reino Etéreo y su Emperatriz. Entonces tenía siete años. Esa noche, ajenos a la violenta tormenta de nieve que sacudía el hogar de Nuba, nueve niños escuchaban el cuento con atención. Fascinados, contemplaban a la mujer con la boca abierta y los ojos brillantes.

Todos menos Bipa, que miraba a un lado y a otro, visiblemente incómoda. Nuba suspiró para sus adentros. Resultaba muy difícil atrapar a aquella niña en la red que tejía la magia de las palabras.

Gallego, Laura: *La Emperatriz de los Eetéos*

En un lugar más cercano de lo que muchos quieren creer, allí donde los seres humanos y las bestias viven en armonía, una muchacha de finos rasgos y una elegancia considerada dormía tranquilamente recostada en un árbol. Tan profundo era su sueño que no se dio cuenta de que un hombre, situado detrás de unos arbustos, la observaba ensimismado. Hacía unos minutos que el chico había amarrado su caballo a una rama para descansar, pero se percató de su presencia mientras se acercaba al lago para beber un poco de agua. Vestía de una manera muy rudimentaria, de manera poco acorde con su belleza. Sin embargo, lo que más le llamaba la atención fueron sus orejas puntiagudas.

De repente el caballo, que permanecía silencioso, ocultando así su presencia, empezó a cocear. Parecía nervioso. Algo se movía por lo alto de los árboles. El hombre se giró para intentar averiguar qué era lo que había molestado al animal. Cuando dirigió de nuevo su vista hacia el árbol, la mujer que había estado observando había desaparecido.

Anexo 6

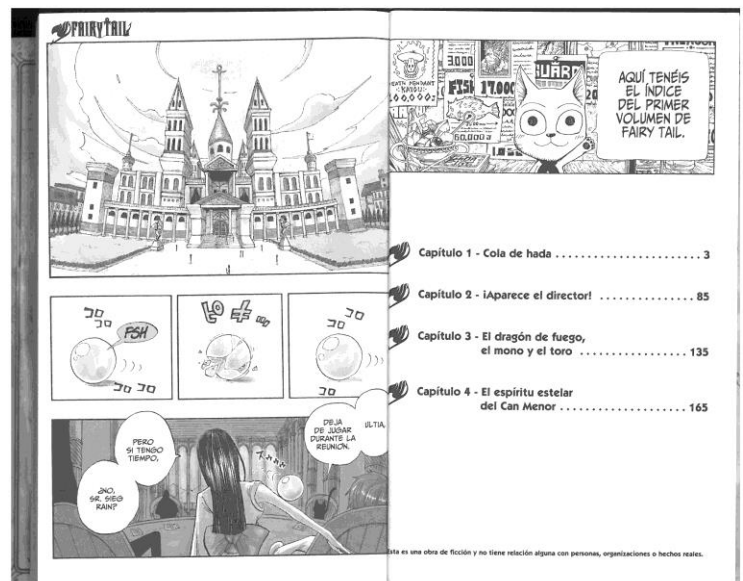
En este anexo se podrán consultar las páginas de los cómics trabajados en clase. Anotar que algunos de ellos son mangas, que se leen de derecha a izquierda, como marca la tradición de la escritura japonesa, excepto *Jessica Jones* (situado en último lugar), que es de procedencia americana. Los alumnos disfrutaron de una lectura más extensa que la de las páginas que se muestran a continuación, ya que la actividad gustó mucho.

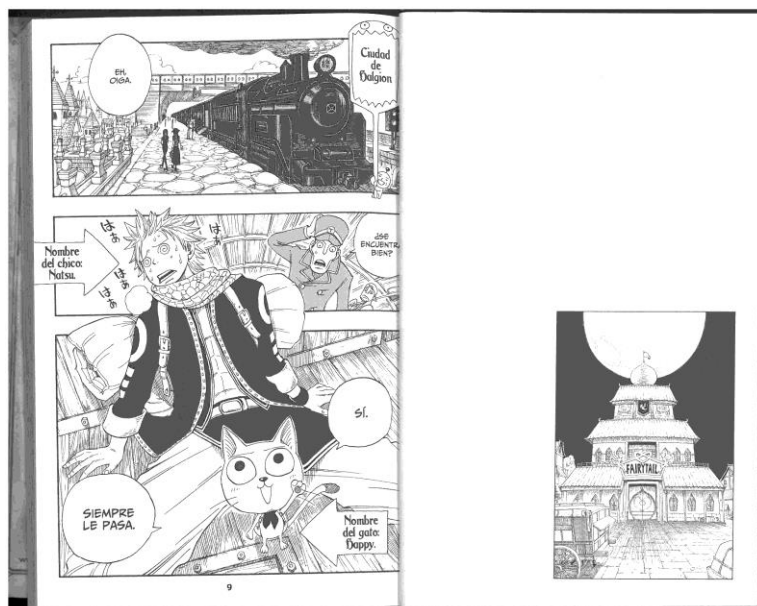
Pokémon negro y blanco





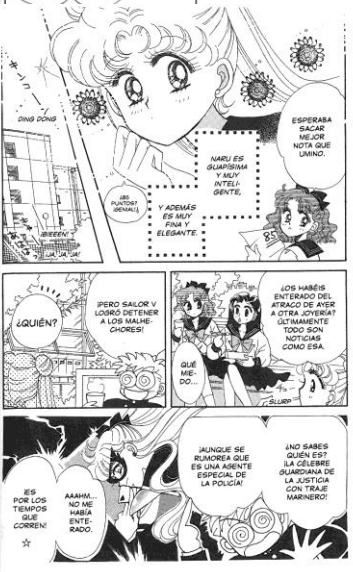
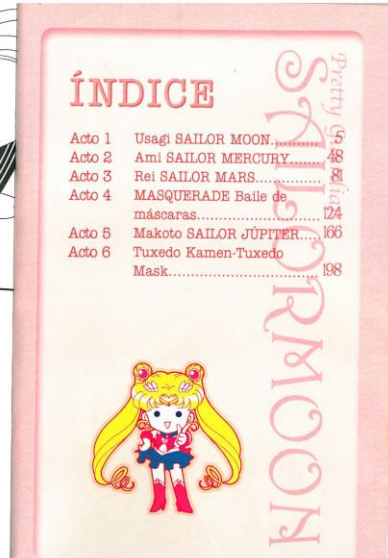
Fairy tail







Saylor Moon





Naruto



